

**אוניברסיטת תל-אביב**

**בית-הספר לחינוך**

# **הערכת תוכניות התערבות בחט"ב**

**"הוראה מותאמת" (מטח)**

**יצחק קשתי**

**אטל פרידמן**

**טלי בן-יהודה**

**אירית אלרועי**

**איילה שקולניק**

**מיכל שמש**

**דצמבר 2001**

מחקר המוגש ללשכת המדען הראשי במשרד החינוך.  
המחקר הוזמן על-ידי האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך.  
הממצאים באחריות החוקרים.

**תוכן העניינים**

## עמוד

2	מבוא	.1
3	ממצאים עיקריים והמלצות	.2
6	הרציונל והמטרות של התוכנית	.3
14	מבנה התוכנית	.4
21	סיכום ודיון – הרציונל והמבנה של התוכנית	.5
31	הפעלת התוכנית	.6
49	השפעת ההתערבות ושביעות-הרצון ממנה	.7
55	סיכום ודיון – הפעלת התוכנית והשפעותיה	.8
63	מקורות	
67	נספחים	

## 1. מבוא

דו"ח זה מוגש למשרד החינוך במסגרת פרויקט ההערכה של תוכניות התערבות בחטיבות-הביניים. הרקע לכתיבתו הוא בקשה של משרד החינוך להעריך את פעילותן של ארבע תוכניות התערבות מרכזיות וותיקות הפועלות בחטיבות-הביניים ברחבי הארץ – אחת מהן של מטח. הדו"ח מתמקד בתוכנית ההתערבות של מטח, ומתייחס לארבעה תחומים עיקריים: הרציונל והמטרות של התוכנית, מבנה התוכנית, הפעלת התוכנית וכן השפעותיה ושיעור-הרצון ממנה. הדו"ח מתבסס על נתונים שנאספו ממקורות רבים ומגוונים, כגון: ניתוח מסמכים, עריכת ראיונות ותצפיות, והעברת שאלונים למנהלים, לרכזים, למורים, לתלמידים ולמנחים מטעם מטח בבתי-ספר שבהם פעלה התוכנית.

תיאור מפורט של הרקע התיאורטי ושל השיטה שבה נעשה מחקר ההערכה ניתן למצוא בדו"ח הכללי, המציג נתונים המשווים בין ארבע תוכניות ההתערבות שבמוקד ההערכה. נוסף על כך הוגשו למשרד החינוך שלושה דו"חות המפרטים את ממצאי ההערכה בנוגע לתוכניות ההתערבות של המכון לאינטגרציה, של נירה אלטלף ושל ד"ר קדרוני.

## 2. ממצאים עיקריים

1. התוכנית מציגה **רציונל** מפורט, המעוגן בספרות תיאורטית עדכנית מתחום החינוך והפסיכולוגיה. התוכנית מתייחסת להטרונגניות ולשונות בין התלמידים באופן מקיף שתואם את הספרות התיאורטית בתחום, המתייחסת להיבטים שונים של שונות ואינה מצטמצמת להבדלים באינטליגנציה ובהישגים לימודיים בלבד. עם זה, התיאוריות שההוראה המותאמת מושתתת עליהן אינן עוסקות ספציפית בסוגיות של הוראה בכיתות הטרונגניות, אלא מציעות פדגוגיה חלופית, דיפרנציאלית וגמישה, ולכן ניתן ליישמן בכל מסגרת חינוכית. אם כן, נראה כי מדובר בתוכנית המכוונת לשינוי פדגוגי-ארגוני של עבודת בית-הספר יותר מאשר בהתערבות העוסקת בהתאמת ההוראה לכיתה בעלת הרכב לומדים הטרונגי.
2. התיאור של **מבנה התוכנית** אינו מציג תמונה מלאה של תוכניות ההתערבות השונות שמטח מציע. עם זה, ניתן לראות כי קיימת הלימה בין הרציונל והמטרות לבין מבנה התוכנית ודרכי ההפעלה המוצעות. כך, מטרות התוכנית נגזרות מהרציונל שלה, והגדרתן בכל הרמות – ברמת התלמיד, ברמת המורה וברמת בית-הספר – משקפת את התפיסה המערכתית של מטח.
3. **נושאי ההתערבות** המוצעים מגוונים ועוסקים בהיבטים פדגוגיים וארגוניים כאחד, אם כי לא היה ניתן לעמוד על המטרות הספציפיות של כל מוקד התערבות, על הפעילויות או התכנים המוצעים במסגרתו, על קהלי-היעד שלו וכולי. כמו-כן לא היה ניתן להבין מהמסמכים באיזה אופן בית-הספר יכול לבחור את התוכניות שבהן הוא מעוניין, אם יש קשר בין המוקדים השונים, ואם קיים רצף מדרגי כלשהו ביניהם. באשר להיבט החברתי – אף-על-פי שברמת הרציונל והמטרות מודגשת חשיבותו של היבט זה, לא מצאנו תוכניות העוסקות בו.
4. ההצהרה לגבי **מעמדו של המורה** והאוטונומיה המקצועית שלו, כפי שהיא מוצגת ברציונל התוכנית, באה לידי ביטוי בגמישותה של התוכנית, המאפשרת למורה להפעיל שיקול-דעת ולפתח דרכים וכלים שיענו על צורכי הלומדים השונים בכיתה. התפיסה הפרופסיונלית של תפקיד המורה באה לידי ביטוי גם בהנחיית המורים בפיתוח תוכניות לימודים ובכתיבת חומרי למידה. תפיסה זו תואמת את הגישות העכשוויות, המדגישות את הצורך בהעצמת המורה באמצעות מתן אוטונומיה מקצועית והדגשת אחריותו לניהול התהליך ולתוצר. כמו-כן מושם דגש בפיתוח עבודת-צוות ובשיתוף מורים בקבלת ההחלטות בבית-הספר. אף-על-פי שברציונל של התוכנית יש התייחסות לחשיבות של שיתוף הצוות החינוכי בקידום תהליכי שינוי בבית-הספר, לא מצאנו התייחסות ברורה לתפקידו של צוות המורים בהחלטה על עצם הכנסת התוכנית, בהגדרת מטרותיה ובתכנון דרכי פעולתה. אי-שיתוף המורים בכל הקשור להכנסת התוכנית ולתכנון פעולותיה עלול לעורר בקרב הצוות החינוכי התנגדויות לקבלת השינוי, ולהקטין את הסיכויים לשימורו לאורך זמן.
5. אופן הכנסתה של תוכנית ההתערבות מתואר במסמכים בצורה מתמצנת ביותר, ועל-כן התקשינו לקבל תמונה מלאה לגבי התהליך ומהותו. על-פי המסמכים, **הפעלתה של תוכנית ההתערבות** בבית-הספר נעשית באמצעות צוות של מנחים המקבל הדרכה במטח ופועל מטעם מטח. מטח מציע שני מודלים של הנחיה בבתי-הספר – מודל אינטנסיבי ומודל אקסטנסיבי. התיאור המתומצת שהוצג במסמכים לא אפשר לנו לעמוד על ההבדלים בין שני המודלים, אך עולה ממנו כי רק המודל האקסטנסיבי מציע ליווי והנחיה ביישום התכנים בתוך הכיתות. כמו-כן מוצעת הדרכה במסגרת של השתלמויות-חוץ למורים ולבעלי-תפקידים במרכז מטח

או במסגרות שונות של היישוב. הרושם שנוצר הוא שכוונת התוכנית להבנות מעט ככל האפשר את מסגרות הפעולה ואת דרכי הפעולה, משום שהיא מבקשת להדגיש גישה של פתיחות וגמישות מצד המורים, תוך נאמנות לתפיסות-היסוד של התוכנית. אולם פתיחות וגמישות אלה יוצרים ערפול רב לגבי מהלכים או צעדים פדגוגיים ספציפיים בהפעלתה של תוכנית ההוראה המותאמת.

6. תוכנית ההתערבות של מטח פעלה בשנת תש"ס בשישה-עשר בתי-ספר בעלי אפיונים שונים, כולל בתי-ספר שאוכלוסיית התלמידים בהם באה מרקע חברתי-כלכלי מבוסס. כל המנהלים דיווחו כי הכיתות בבית-ספרם הינן הטרוגניות, אך יחד עם זה, במחצית מבתי-הספר קיימות הקבצות באנגלית ובמתמטיקה כבר בכיתה ז', ורוב בתי-הספר מפעילים הקבצות בכיתות ח ו-ט.

תוכנית ההתערבות הייתה חדשה יחסית (פעלה רק כשנה-שנתיים) ברוב בתי-הספר. עם זה, בכ-70% מבתי-הספר שבהם פעל מטח בשנת תש"ס הופסקה התוכנית או שהפעלתה נמשכה בשנת תשס"א ללא סיוע והדרכה של מטח.

7. ההתערבות לא נכפתה על בית-הספר, ואין היא מהסוג top-down. המנהל הוא שהחליט על הכנסת ההתערבות לבית-הספר והוא שבחר בגורם המתערב. שיקול מכריע בבחירתו היה יכולתו של הגורם המתערב להתאים את תוכנית ההתערבות לבית-הספר ולהיענות לצרכיו. בהמשך תפקד המנהל כסוכן שינוי בבית-הספר והיה מעורב מאוד בעיצוב התוכנית, בהצבת מטרותיה ובבחירת נושאי ההתערבות. מחויבותו של המנהל לשינוי ומעורבותו בתכנון השינוי ובהצבת מטרותיו מגבירות את הסיכויים לקליטת השינוי בבית-הספר (שרן וישי, 1994; Fullan & Miles, 1992).

8. הרכזים והמורים לא שותפו בהחלטות שנגעו בתוכנית ההתערבות – הם לא היו שותפים ביוזמה להכנסת תוכנית ההתערבות לבית-הספר, ואף לא בבחירת הגורם המתערב. ברוב המקרים הוצגה התוכנית לפני המורים לאחר שהמנהלים כבר קיבלו את ההחלטה על הכנסת תוכנית ההתערבות לבית-הספר. הרכזים ובמיוחד המורים היו מעורבים במידה קטנה בלבד בביצוע הערכת-המצב או בעריכת סקר צרכים (כאשר נעשה סקר כזה) לצורך קביעת התוכנית בבית-הספר. באשר לבחירת יעדי התוכנית וקביעת נושאי ותוכנית הפעולה, עיקר מעורבותם (שהייתה גם כאן בינונית בלבד) התבטאה בהשתתפות במפגשים שנערכו במסגרת התוכנית. מעורבות מצומצמת של צוות בית-הספר בהחלטות הנוגעות בתוכנית ההתערבות עלולה לפגוע בסיכויי הצלחתה, וסותרת את התפיסות המוצגות ברציונל של התוכנית, המדגישות את החשיבות הרבה של שיתוף הצוות החינוכי בקידום תהליכי שינוי בבית-הספר, של חיזוק מעמדו הפרופסיונלי של המורה, ושל העצמתו באמצעות שיתופו בקבלת החלטות מוסדיות.

9. התוכנית של מטח הופעלה בדרך-כלל במקביל לפרויקטים ותוכניות שכבר פעלו בבתי-הספר ואשר עסקו ברובם בתחומים פדגוגיים וארגוניים. התוכנית של מטח הופעלה בהיקף בינוני, ולא נתפסה כתוכנית מרכזית בבית-הספר. במקרים רבים היא עסקה בנושאים ספציפיים כגון "חלופות בהערכה". התוכנית התמקדה בעיקר בפיתוח מקצועי של מורים ובשיפור דרכי הוראה-למידה, לא רק בהקשר של הוראה בכיתה הטרוגנית. הדבר תואם את הרציונל של מטח, שאינו מתמקד בהכרח בסוגיית ההוראה בכיתות הטרוגניות, אלא מציע פדגוגיה חלופית המכוונת לשינוי פדגוגי-ארגוני של עבודת בית-הספר.

10. במסגרת התוכנית קיבלו המורים הנחיה ממנחים מטעם מטח, אך הנחיה זו לא ניתנה במסגרת הכיתה. המנחים מטעם מטח אינם רואים את הדרכת המורים בכיתות ואת העבודה הישירה עם התלמידים כחלק מתפקידם, ומטילים את האחריות ליישום התוכנית בכיתות על המורים. זאת, אף-על-פי שמודל ההדרכה ה"אקסטנסיבי" המתואר במסמכי התוכנית מציע ליווי והנחיה גם ביישום התוכנית בכיתות.

שרן וישי (1994) מדגישים את החשיבות של ליווי המורים בכיתות, וסבורים כי כל תוכנית התערבות חייבת להציע סיוע מעשי מקיף ביישום התוכנית בכיתות. ייתכן שהעדר ליווי מסוג זה במסגרת התוכנית של מטח היה הסיבה ליישום המצומצם והחלקי של התוכנית בכיתות. כך, מהתצפיות ומשאלוני התלמידים עולה כי חלק מהשיעורים מתנהלים בצורה מסורתית: התלמידים יושבים בטורים; ההוראה נעשית בשיטה פרונטלית, כשהעזרים העיקריים הם לוח וגיר; נעשה שימוש בדפי-עבודה אחידים לכל התלמידים ולא נעשה שימוש רב במטלות אישיות או קבוצתיות, כלומר, אין יישום של למידה עצמאית חרף היותה אחת המטרות המרכזיות המופיעות במסמכי התוכנית; אין שיתוף של הלומדים בהערכתם ובהערכת עמיתיהם, ולתלמידים אין לרוב אפשרות להתקדם בחומר הלימודים בקצב שלהם. גם מתשובותיהם של המורים לשאלון עולה כי הם מיישמים באופן חלקי בלבד את הנלמד במסגרת ההתערבות. עם זה, התלמידים מדווחים על אווירת לימודים חיובית בשיעורים אלה, והם שבעי-רצון משיטת הלימוד, שלדעתם מסייעת להם לגלות את אופן העבודה הנוח להם, להרגיש אחראים לביצוע המטלות ולהתקדם.

באופן כללי, כל בעלי התפקידים סברו כי תרומתה של ההתערבות הורגשה פחות בתחום קידום התלמידים, ודירגו את השפעתה בתחום זה כמעטה עד בינונית, אף-על-פי שקידום תלמידים הינו אחת ממטרותיה העיקריות של התוכנית. השפעתה העיקרית של התוכנית היא בתחום פיתוח המורים – יצירת שיתוף-פעולה ביניהם, פיתוח אווירה חיובית בקרבם ופיתוח תוכניות לימודים בית-ספריות – אך גם בתחום זה דירגו המנהלים, הרכזים והמורים את השפעת התוכנית כבינונית, ולכן הייתה גם שביעות-רצונם מהתוכנית ומהפעלתה בינונית. (עם זה, נמצאה שביעות-רצון רבה מההנחיה וההדרכה שניתנו על-ידי המנחים מטעם מטח, ורמתם המקצועית של המנחים הוערכה כגבוהה מאוד.) באופן כללי, כל בעלי התפקידים סבורים כי השינוי שהתרחש היה באופן חלקי בלבד שינוי מערכתי שיורגש לאורך זמן.

### 3. הרציונל והמטרות של התוכנית

#### מבוא

ההוראה המותאמת החלה את דרכה בראשית שנות השבעים, בשני פרויקטים שפעלו בגישה של הוראה יחידנית. פרויקטים אלה היוו את הבסיס לפרויקט ניל"י (ניסוי למידה יחידנית), שהיה מחקר-פעולה שליווה תהליך של שינוי שהתמקד בהיענות לשונות וביצירת התאמה הדדית בין הלומד לסביבה הלימודית במקצועות לשון, מתמטיקה ומוסיקה. לפרויקט זה חברו כמה גופים: מטח, בית-הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב, הוועדה לחינוך יסודי במשרד החינוך והתרבות, והמועצה המקומית יבנה. הפרויקט התמקד בבחינת משמעויות הבחירה ביעדים חלופיים, בתכנון ההוראה ובתהליכי למידה במסגרת הכיתה ובית-הספר כולו. ייחודו של הניסוי היה התפיסה המערכתית שהנחתה אותו – ראיית המערכת החינוכית כמכלול שלם, וההבנה שכדי לתמוך בשיפורם של תהליכי הוראה-למידה יש לערוך שינויים ארגוניים. לאחר שלוש שנות הפעלה במסגרת ניסויית, הכיר משרד החינוך והתרבות בהוראה היחידנית ואפשר למטח להפיץ אותה במערכת החינוך. בשלב זה סיימה אוניברסיטת תל-אביב את חלקה בפרויקט, וכל הפעילות עברה לצוותי הפיתוח וההפעלה של מטח.

בסוף שנות השבעים פעלה ההוראה היחידנית בבתי-ספר יסודיים בכל רחבי הארץ. בראשית שנות השמונים הוחלט במטח להחליף את שם התוכנית ל"הוראה מותאמת", כדי למנוע אי-הבנות בדבר עקרונות הגישה וכדי להדגיש את המשמעויות החינוכיות והחברתיות הרחבות שלה. לקראת אמצע שנות השמונים הוכנסה ההוראה המותאמת לחטיבות-הביניים, הן משום שבוגרים של בתי-ספר יסודיים שפעלו בשיטה זו הגיעו לחטיבות-הביניים, והן משום שחטיבות-הביניים חיפשו דרך שונה להתמודד עם ההוראה בכיתה ההטרוגנית. באמצע שנות התשעים החל מטח לפעול גם בחטיבות העליונות.

#### הרציונל

ההוראה המותאמת הינה "גישה חינוכית העוסקת במרכיבים רבים של התהליך החינוכי בבית הספר. מרכיבים אלה קשורים זה בזה וקשה להפריד ביניהם".<sup>1</sup> ההוראה המותאמת מציעה חלופה חינוכית-ארגונית המיושמת בגישה מערכתית, ועקרונותיה מהווים את הבסיס לתוכניות ההתערבות של מטח. תיאור הרציונל שבבסיס תוכניות ההתערבות הללו מבוסס על פרסומים של מטח בנושא ההוראה המותאמת.<sup>2</sup>

במסמכי מטח מצוין כי עקרונות ההוראה המותאמת מבוססים על רעיונותיהם וחשיבתם החינוכית של הוגי-דעות וחוקרים כגון דיואי, פיאז'ה, רוג'רס ואחרים. לפי תפיסתם של הוגי-דעות אלה, יש להכיר בקיומה של שונות בין הלומדים ולהעמיד את התלמיד במרכז התהליך הלימודי, לאפשר לו קצב למידה והתפתחות המתאימים לו, ולהציב לפניו מטרות לימודיות, חברתיות ואישיות ההולמות את יכולתו, את נטיותיו ואת צרכיו, תוך שיתופו בתהליך הלמידה והבטחת קידומו כיחיד וכחבר בקבוצה. על-פי מטח, התפיסה שביסוד ההוראה המותאמת הושפעה, בין היתר, מכמה תיאוריות פסיכולוגיות העוסקות באישיותו ובהתפתחותו של הפרט, ביחסי-הגומלין בינו לבין הסביבה, בהבדלים אינדיווידואליים ובתהליכי חשיבה ולמידה. עם אלה נמנות

הפסיכולוגיה ההומניסטית, הפסיכולוגיה ההתפתחותית והפסיכולוגיה הקוגניטיבית. תפיסת המושג שונות וראיית ייחודו של כל אדם וזכותו להיות שונה, כמו גם תפיסת המושג "מימוש עצמי" ועקרונות הלמידה המשמעותית – את כל אלה אימצה ההוראה המותאמת מהפסיכולוגיה ההומניסטית. הפסיכולוגיה ההומניסטית עוסקת ביחיד ובייחודו, ומאמינה ביכולתו של האדם לשלוט בגורלו ולפקח על התנהגותו. גישה זו מדגישה את חירותו של האדם לבחור ואת יכולתו להכריע ולפעול במצבים שונים. הגישה עוסקת בצורך שיש לאדם במימוש עצמי, וגורסת כי אין סתירה בין שאיפותיו של הפרט להגשמה עצמית לבין פיתוח יחסי-הגומלין בינו לבין הסביבה. למידה משמעותית מתרחשת כאשר היוזמה והאחריות לה נתונים בידי התלמיד, כאשר תוכני הלמידה ומטרותיה עונים על צרכיו ונטיותיו, וכאשר הסביבה הלימודית והמורה מאפשרים לכל אלה להתממש.

תיאוריות התפתחותיות שונות – במיוחד אלה העוסקות בהתפתחותם הקוגניטיבית של ילדים (פיאזיה) ובהתפתחותם הרגשית והחברתית (אריקסון, פרויד וקולברג) – מהוות גם הן, על-פי מסמכי מטח, בסיס לעקרונות ההוראה המותאמת. ההוראה המותאמת מדגישה את הצורך התמידי בהתאמת סביבת הלימודים ללומדים השונים, ונשענת על תיאוריות התפתחות שממקדות את תשומת-הלב החינוכית בקיומם של הבדלים אישיים בין ילדים בשלבי התפתחותם, כבושריהם הכלליים והמיוחדים, בקצב הלמידה והחשיבה שלהם ועוד.

ההוראה המותאמת הינה, אם כן:

גישה חינוכית המכירה בזכותם של הלומדים להיות שונים ומתאימה את הסביבה הלימודית-חינוכית בבית הספר לשונות הקיימת בין התלמידים. השיטה מציבה מטרות בסיס שוות ומטרות אחרות שונות ושואפת לטפח לומד עצמאי ומשתף פעולה.<sup>3</sup>

על-פי הגישה של מטח, התהליך של התאמת ההוראה לתלמידים בעלי מאפיינים שונים כרוך בהתאמת הסביבה הלימודית תוך התייחסות למרכיבים כגון: "זמן, משאבי אנוש, ותק וניסיון של צוותי ההוראה, חומרי למידה, תכניות לימודים וכיו"ב, שעשויים אף הם להשפיע באופן ישיר או עקיף, על האפשרויות ויכולת הלמידה של הלומדים השונים".<sup>4</sup> מטרות-הבסיס מתייחסות לחומר הבסיסי של תוכנית הלימודים, שכל התלמידים צריכים לדעת אותו. מעבר לכך מוגדרות מטרות נוספות המותאמות ליכולתו האישית של כל ילד ולקצב הלמידה שלו. באופן זה, ההוראה המותאמת מתייחסת לשונות במאפייני הלומד ולצורך להתאים את הסביבה הלימודית לצורכי הלומד.

תפיסת מטח את השונות במאפייני הלומד הינה רחבה. במסמכי מטח נעשית הבחנה בין מאפייני הלומד שתהליך ההוראה יכול להשפיע עליהם (כגון: רמת חשיבה, עמדות, ערכים, ידע, מיומנויות מוטוריות, מיומנויות חברתיות, דרגת שליטה במושגים וכדומה) לבין מאפיינים קבועים יותר או כאלה שקצב השתנותם איטי באופן יחסי (כגון: סגנון חשיבה, סגנון למידה ומשנני אישיות שונים). מעבר לכך מצוין כי יש להתחשב במאפיינים נוספים של התלמיד הקשורים לאישיותו, כגון: נטיותיו, כשרונותיו, רצונותיו והתעניינותו בנושאים שונים. ההוראה המותאמת מבססת את התייחסותה לאסטרטגיות למידה ולסגנונות למידה וחשיבה בתחומי תוכן שונים על מחקרים שנעשו בתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית במהלך שנות השמונים:



המחקרים בפסיכולוגיה קוגניטיבית העוסקים בחקר תהליכי חשיבה... באסטרטגיות למידה ובסגנונות חשיבה... (Snow & Lohman, 1984) מחזקים אף הם את הצורך בהתאמת ההוראה ללומד.<sup>5</sup>

על-פי ההוראה המותאמת, **הטרונגיות** הינה תוצר-לוואי של השונות הקיימת בין הלומדים השונים בתחום הקוגניטיבי, החברתי והרגשי. ההטרונגיות נתפסת כ"מאפיינת כל קבוצה של אנשים, ולפיכך כל כיתה היא הטרונגית". על-פי ההוראה המותאמת, הטרונגיות מבטאת את ההבדלים בין התלמידים לא רק באינטליגנציה ובהישגים לימודיים.

כיתה הטרונגית היא מכלול של פרטים, השונים זה מזה בנתונים רבים: רקע, תכונות אישיות, סגנון למידה, נטיות, צרכים, רצונות, יכולת, קשיים ומשתנים רבים נוספים. כל אלה הופכים כל אחד מהתלמידים לאישיות ייחודית.<sup>6</sup>

הגדרה זו של המושג הטרונגיות תואמת את ההגדרה הרחבה שניתנה למושג זה על-ידי קשתי ואחרים (1990). על-פי הגישה, "אין אפשרות ליצור הקבצה הומוגנית מבחינתו של הפרט. שכן מאפייני הלומד רבים מקריטריוני ההקבצה האפשריים".<sup>7</sup> החלוקה להקבצות, כפי שהיא נעשית בפועל בבתי-הספר, מתייחסת למספר מוגבל של אמות-מידה, כגון רמת ידע ו/או יכולת אישית, שהינן רק חלק מהמאפיינים המשפיעים על הלמידה ועל הישגי התלמידים. לכן, על-מנת לענות על צורכיהם של כל התלמידים, ההוראה המותאמת טוענת כי "יש להכיר בשונות ובהטרונגיות הקיימת בכל כיתה כנקודת מוצא בסיסית לארגון ההוראה והלמידה..."<sup>8</sup>

אחד העקרונות המרכזיים המנחים את הפעלת ההוראה המותאמת בבתי-הספר הוא יישומה בגישה מערכתית. עיקרון זה מעוגן בספרות התיאורטית והמחקרית בתחום של תהליכי שינוי חינוכיים, המבקשת "לראות בתהליכים של שינוי חינוכי שילוב של תהליכי מקרו ומיקרו כאחד: פיתוח רעיונות, אידיאולוגיה, חזונות חינוכיים וכלים לביצוע, יחד עם עידוד יוזמות לשינוי במוסד החינוכי והתמקדות בהבנת מקומם המרכזי של המורה והתלמיד בדו-שיח המתקיים ביניהם".<sup>9</sup> מדובר בספרות מחקרית "המדגישה את החשיבות של היבטים מערכתיים-ארגוניים ביישום שינויים משמעותיים"<sup>10</sup> בבסיס הגישה המערכתית של מטח עומדת ההנחה הבאה:

שיטת הוראה מסוימת בכיתה אינה גורמת לשינוי תרבותי משמעותי בבית הספר. כדי ששינוי משמעותי ייתן את אותותיו בבית הספר יש צורך להתאים את כל התפקוד של בית הספר כארגון לתמיכה בנעשה בכיתה (בריקנר ועמיתים, 1994; כפיר ועמיתים, 1991; שרן ושחר, 1994; Fullan, 1993; Donahoe, 1993).<sup>11</sup>

על-פי גישה זו, מוקד השינוי הוא בית-הספר כיחידה פדגוגית ארגונית הכוללת את המנהל, את צוותי ההוראה, את ההורים, את התלמידים, את המפקח ואת הסביבה הלימודית. ברמת הכיתה, המורה אמור לטפל בכל המרכיבים הקשורים לניהול הכיתה וללמידה. כמו-כן, עליו לראות את התלמיד כמכלול בעל צדדים קוגניטיביים, חברתיים וריגושיים-אישיים. ברמת בית-הספר, בוחנים מחדש את היבטיו ומרכיביו של בית-הספר ונוקטים פעולות של ארגון מחדש.

נערך ארגון מחדש של כל מרכיבי המערכת החינוכית הבית-ספרית: התאמה של תכנית הלימודים והגמשתה; התאמה של תהליכי ההוראה-הלמידה, הגמשה של זמן הלמידה

וארגונו מחדש, העשרת הסביבה הלימודית, ארגון שונה של צוותי ההוראה והניהול, פיתוח עבודת צוות, שינוי תהליכי ההערכה ועוד.<sup>12</sup>

בעקבות שינויים אלה עורכים גם ארגון מחדש של צוותי-העבודה ומפתחים תהליכי עבודה בצוותים. כמו-כן בוחנים מחדש את ההגדרה של תחומי האחריות והעיסוק של כל אחד מאנשי-הצוות.

במסמכי מטח מצוין כי השינוי המוצע במסגרת תוכניות ההתערבות מוגדר בספרות "שינוי מסדר שני", דהיינו, על-פי קובן (Cuban, 1988), שינוי שמטרתו לחולל תמורה משמעותית במרכיבים מהותיים של בית-הספר. על-כן, מטח מציע התערבות שאורכת בין ארבע לחמש שנים ואשר מלווה בהדרכה אינטנסיבית, בהשתלמויות של צוותי הוראה, וכן בשיתופם של גופים שונים בקהילה הקשורים לבית-הספר, כגון: השירות הפסיכולוגי-הייעוצי, מחלקת החינוך, ועד ההורים, גני-ילדים וכיוצא בהם.

### מקום התלמיד בתהליך ההוראה-הלמידה

על-פי הגישה של מטח, אישיותו של הלומד נתפסת כייחודית, והשונוּת בין הלומדים מודגשת כערך מרכזי בהוויה החינוכית והלימודית בבית-הספר. לתלמיד, העומד במרכז התהליך החינוכי, יש אפיונים קוגניטיביים וריגושיים ייחודיים, ויש לספק לו סביבה לימודית מגוונת שתיתן מענה לצרכיו על-מנת שיוכל לממש את הפוטנציאל הגלום בו. הגישה מדגישה גם כי יש לשתפו בקבלת ההחלטות הקשורות לתהליך הלמידה. הגישה מתייחסת לחשיבות הטמונה בפיתוח האוטונומיה של הלומד, אך יחד עם זה היא רואה בו חבר בקבוצה, ולפיכך מוטלות עליו חובות: כחבר בקבוצה, עליו לשתף פעולה, לסייע לחבריו ולכבד את הזולת.

### תפקידם של המורה ובית-הספר

תפקידם של המורה ובית-הספר כאחד הוא לסייע לכל תלמיד לממש את יכולתו. **ההתאמה ההדדית בין הילד לבין הסביבה הלימודית** הינה, על-פי ההוראה המותאמת, עיקר עבודת ההוראה של המורה:

ברמת העמדות החינוכיות והחברתיות מצופה מהמורה שיבין את השונוּת בין תלמידיו. ברמת הידע וההתנהגויות מצופה שיגלה ידיעה מעמיקה בתחומי תוכן אחדים, שליטה במגוון רב של טכניקות ושיטות הוראה, ומיומנות גבוהה של ניהול כיתה רבת ממדים.<sup>13</sup>

מורה העובד לפי גישת ההוראה המותאמת צריך להפעיל באופן יעיל תהליכי אבחון, התאמה ומעקב כדי לזהות את צרכיו של הלומד וליצור התאמה נכונה בינו לבין הסביבה הלימודית. על-כן, ההוראה המותאמת מאפשרת למורה "לפתח שיקול דעת, דרכים וכלים, שבעזרתם יוכל להיענות לצורכיהם של תלמידים בכיתה ההטרוגנית".<sup>14</sup> על המורה "ליצור אקלים כיתה, המכיר בזכות קיומה של שונוּת, לתת לגיטימציה לקצבי למידה אישיים והספקים שונים, למתן את התחרות השלילית..."<sup>15</sup> תפקיד נוסף של המורה הוא "לעסוק בתכנון לימודים... פעולות התכנון מפתחות את המורה הן ככותב חומרי למידה והן כצרכן נבון של חומרי למידה".<sup>16</sup>

המורה נתפס כחלק מצוות ההוראה, הפועל בשיתוף-פעולה הדוק לצורך תכנון וביצוע של המשימות השונות. על-פי מטח, רק עבודת-צוות מאפשרת למורה להתגבר על העומס והקשיים הכרוכים בהפעלת השיטה המותאמת:

עבודת הצוות כוללת הגדרת יעדים ותהליכי תכנון בית ספריים... פיתוח יחידות לימוד... משוב הדדי בין מורים... עבודת הצוות היא אחד ההיבטים המרכזיים בהפעלת הגישה המותאמת...<sup>17</sup>

### ההיבטים שהתוכנית מתמקדת בהם

ההוראה המותאמת מתמקדת בשלושה היבטים: פדגוגי, חברתי וארגוני. על-פי עקרונות ההוראה המותאמת, יש לטפל בהיבטים הפדגוגיים והארגוניים של בית-הספר באופן מערכת. **ההיבט הפדגוגי:** העיקרון המרכזי של גישת מטח אומר שיש ליצור התאמה הדדית בין הסביבה הלימודית, תוכנית הלימודים וצורכי התלמידים. המנגנון המרכזי להשגת התאמה זו הוא שימוש שוטף בתהליכי אבחון והערכה כאמצעי לקבלת החלטות חינוכיות לשם התאמת תהליך הלמידה לצורכי הלומד. במילים אחרות, "זהו תהליך שמטרתו להשתמש באבחון כמערכת חינוכית מטפלת ומקדמת ולא כמערכת חינוכית ממינת".<sup>18</sup> האבחון צריך לזהות ידע מוקדם של התלמידים ולמפות את המיומנויות, את כישורי החשיבה ואת המושגים שעל התלמידים לרכוש במהלך הלמידה. בהמשך, מעקב שוטף אחר התקדמות התלמיד צריך לספק משוב לגבי מידת ההתאמה של הסביבה הלימודית לצרכיו, ולאפשר עריכת שינויים על-פי הצורך במטרה לשפר את תהליכי ההוראה והלמידה. מבחינה פדגוגית התלמיד נתפס כמכלול בעל צדדים קוגניטיביים, חברתיים וריגושיים-אישיים.

כמו-כן, ההוראה המותאמת מניחה שהאסטרטגיה הדיפרנציאלית יעילה ומשמעותית אם היא מתנהלת בגישה מערכתית, הרואה את בית-הספר כיחידה המרכזית לשינוי.

**היבט חברתי:** לצד צרכיו הייחודיים של הפרט, ההוראה המותאמת רואה כאמור את היחיד כחלק מקבוצה. תפיסת היחיד כמשתף פעולה עם חברי הקבוצה באה לידי ביטוי בהיבט החברתי של התוכנית. במסגרת מטרותיה של ההוראה המותאמת מושם דגש בטיפוח האוטונומיה של היחיד הלומד, אך גם בטיפוח יכולתו לשתף פעולה, לסייע לחבריו ולכבד את הזולת. שני המשתנים – שיתוף-פעולה ואוטונומיה – הינם "תוצר מצופה של ההוראה המותאמת, וגם חלק מהותי מתהליך הפעלתה בכיתה".<sup>19</sup>

לפי שיטת ההוראה המותאמת, הסביבה הלימודית הגמישה "מזמנת גם התנסויות מגוונות בעבודה קבוצתית וגם פיתוח מכוון של מיומנויות שיתוף פעולה בין לומדים. הכנת משימות המיועדות ללמידה שיתופית, והקנייה מכוונת של מיומנויות הנדרשות לה, מהוות גם הן חלק מתהליכי ההוראה".<sup>20</sup>

**היבט ארגוני:** על-פי מטח, השינוי הפדגוגי בכיתה חייב להיות מלווה בשינוי במבנה הארגוני של בית-הספר. הטענה היא שעל-מנת ששינוי ייתן את אותותיו בבית-הספר יש צורך להתאים את כל התפקוד של בית-הספר, כארגון, לתמיכה בנעשה בכיתה. מדובר בארגון מחדש של צוותי ההוראה והניהול ובפיתוח עבודת-צוות. כמו-כן מושם דגש בפיתוח הסביבה הפיסית בכיתה ובבית-הספר, ובהתאמתה לדרכי הפעולה ולדרכי ההוראה:

...על הסביבה הפיסית לספק את התנאים הנדרשים להגמתן של דרכי ההוראה ולהתאמתן ללומדים השונים. בתוך כך, משתנים ארגון כיתות הלימוד, הריהוט, הציוד בכיתות ומחוצה להן, ומרחבי הלמידה מוחץ לכיתות.<sup>21</sup>

לסיכום, הרציונל של תוכנית ההתערבות של מטח מתבסס על גישת ההוראה המותאמת, המדגישה את חשיבות התאמתם של תהליך ההוראה-הלמידה ושל הסביבה הלימודית לצורכיהם של הלומדים השונים, תוך שאיפה לפתח ולטפח לומד עצמאי ומשתף פעולה. השונות בין הלומדים נתפסת בהקשר של מספר רב של משתנים, ואינה מתייחסת רק למשתנה היכולת של הלומד. על-פי מטח, יישומה של ההוראה המותאמת בבית-הספר צריך להיעשות בגישה מערכתית. על-פי גישה זו, מוקד השינוי הוא בית-הספר, על היבטיו הפדגוגיים והארגוניים כאחד. כמו-כן מושם דגש בהרחבת מעגל המעורבים אל מעבר למנהל, למורים ולתלמידים, כלומר, יש לפעול לשיתופם של הקהילה (הורים, שירות פסיכולוגי) ומשרד החינוך (מפקח). על-פי ההוראה המותאמת, התלמיד ממוקם במרכז התהליך החינוכי, ויש לשתפו בקבלת ההחלטות הקשורות לתהליך הלמידה, תוך שימת דגש בפיתוח האוטונומיה שלו כלומד. תפקידם של בית-הספר והמורה כאחד הוא ליצור את התנאים שיאפשרו לעשות את ההתאמה ההדדית בין הלומד לסביבה הלימודית.

### מטרות ההוראה המותאמת

במסמכים של מטח יש התייחסות למטרות ההתערבות בשלוש רמות: רמת התלמיד, רמת המורה ורמת בית-הספר. כפועל-יוצא מתייחסת התלמיד כמי שנמצא במרכז התהליך הלימודי, ההוראה המותאמת מתמקדת בעיקר במטרות ברמת התלמיד. בהגדרת מטרות אלה יש התייחסות לשלושה תחומים: התחום הקוגניטיבי, התחום האישי והתחום החברתי. גם מטרות ההתערבות המוגדרות ברמת המורה וברמת בית-הספר מכוונות להשגת המטרות ברמת התלמיד.

### מטרות ההתערבות ברמת התלמיד

מטרת-העל ברמת התלמיד היא "פיתוח כל תלמיד, קידומו ומימוש יכולתו האישית".<sup>22</sup> נוסף על כך מפורטות כאמור מטרות המתמקדות בקידום שלושה תחומים מרכזיים ברמת התלמיד – הקוגניטיבי, האישי והחברתי.

א. **התחום הקוגניטיבי**: ההוראה המותאמת חותרת "לקידום הישגים לימודיים של כלל התלמידים בהתייחס למטרות תכנית הלימודים ומשרד החינוך והתרבות".<sup>23</sup> על-פי גישת ההוראה המותאמת, יש להגדיר מטרות-בסיס משותפות לכלל התלמידים ומטרות נוספות שונות לתלמידים השונים. הגישה מדגישה את החשיבות בקידום כל התלמידים להשגת מטרות-הבסיס. המטרה בתחום הקוגניטיבי היא קידום הישגים בתחומי התוכן השונים באמצעות פיתוח ידע, רכישת מיומנויות, והקניית מושגים, אסטרטגיות ודרכי חשיבה.

ב. **התחום האישי**: הגישה שואפת "לטפח לומד עצמאי היודע לתכנן, לבחור וללמוד. לומד האחראי לתהליך למידתו, לומד בעל דימוי עצמי חיובי וריאלי".<sup>24</sup> הגישה שואפת גם לאפשר לתלמיד לתת ביטוי לאישיותו, לנטיותיו ולהעדפותיו בתחומי יצירה ועשייה מגוונים. כמו-כן

היא שואפת לתת לכל תלמיד כלים ללמידה עצמאית, מקורית וביקורתית, ולטפח את העניין, את ההנאה ואת ההנאה בלמידה.

ג. **התחום החברתי**: הגישה חותרת "לטפח לומד משתף פעולה, בעל רגישות לזולת וסובלנות לאחר, המכיר ומכבד את השונה, לומד בעל רצון ומוטיבציה לשותפות פעילה ותורמת בחברה. כל אלה תוך טיפוח תרבות בית ספרית לימודית וחברתית, המאפשרת מימוש מטרות אלה והשגתן".<sup>25</sup>

### מטרות ההתערבות ברמת המורה

על-פי ההוראה המותאמת, עבודת ההוראה של המורה היא בעיקרה **התאמה בין התלמיד לבין הסביבה הלימודית** (עקרון "ההתאמה ההדדית"). על-מנת שהמורה יוכל לבצע משימה זו, יש להכשירו:

1. ברמת העמדות והאמונות החינוכיות והחברתיות, כדי שיכיר בשונות בין תלמידיו ויבין אותה;
2. לערוך אבחון, הערכה ומעקב כחלק מיישומו של עקרון ההתאמה ההדדית;
3. לטפח את האוטונומיה של התלמיד, מחד גיסא, ולקדם את יכולתו לשתף פעולה, לעזור לחבריו ולכבד את הזולת, מאידך גיסא;
4. להשתמש במגוון של שיטות הוראה וחומרי למידה על-מנת ליצור סביבת לימודים מגוונת.

5. לפתח את המורה כשותף פעיל בצוות מקצועי וכמפתח תוכניות לימודים בית-ספריות, ולהקנות לו מיומנויות של תכנון לימודים ושל פיתוח, כתיבה והתאמה של חומרי למידה. מדובר בתהליך של העצמת המורה והפיכתו לשותף פעיל בעיצוב תפקידו המקצועי.
6. ללמד את המורה להשתמש בדרכי הערכה מגוונות.

### מטרות ההתערבות ברמת בית-הספר

מטרת ההתערבות היא לטפח מנהיגות חינוכית שתוביל ותשמר את השינוי במרכיבים משמעותיים של בית-הספר. שינוי זה חייב להיעשות באמצעות בחינה מחודשת של המרכיבים השונים של בית-הספר וארגונו מחדש. על-פי מטח –

מדובר בהתאמה של תכנית הלימודים והגמשתה, התאמה של תהליכי הוראה-למידה למאפייני הלומד, הגמשה וארגון של זמן הלמידה, העשרת הסביבה הלימודית, ארגון מחדש של צוותי ההוראה והניהול, פיתוח עבודת צוות, שינוי תהליכי ההערכה ועוד.<sup>27</sup>

לסיכום, במסמכים של מטח יש התייחסות למטרות ההתערבות בשלוש רמות: ברמת התלמיד, ברמת המורה וברמת בית-הספר. כפועל-יוצא מתפיסת מטח, המציבה את התלמיד במרכז התהליך החינוכי, גישת ההוראה המותאמת מתמקדת בהגדרת מטרות ברמת התלמיד בשלושה תחומים: הקוגניטיבי, האישי והחברתי. ברמת המורה, המטרות עוסקות בהעצמת המורה באמצעות התבססות על מקצועיותו בשימוש ובפיתוח של חומרי לימוד, בעיצוב דרכי הוראה ובהתאמתן לצורכי הלומד, וכן באמצעות הוצאתו ממצב של בדידות מקצועית על-ידי פיתוח

עבודת-צוות. נראה כי אין במטרות התייחסות לנושא הכשרת המורה בתחום הדעת שהוא מלמד. ברמת בית-הספר, מטרת ההתערבות היא לטפח מנהיגות חינוכית שתוביל ותשמר את השינוי במרכיבים משמעותיים בבית-הספר.

#### 4. מבנה התוכנית

בפרק זה נתאר את המבנה של תוכנית ההתערבות של מטח. הצגת הדברים תתחלק לשני חלקים:

1. **תיאור התוכנית** – התיאור יכלול התייחסות אל הגורמים הבאים: קהל-היעד של התוכנית, משך ההתערבות, נושאי ההתערבות, שיטות ההוראה, חומרי הלמידה, תוכנית הלימודים שההתערבות מתבססת עליה, ומהלך השיעור.
2. **תיאור אופן הפעלתה של התוכנית** – תיאור זה יכלול התייחסות לגורמים הבאים: שלבי הכנסתה של תוכנית ההתערבות לבית-הספר, הכישורים הנדרשים מצוות המנחים, אופן הכשרתם, ומודל ההנחיה שיש ליישם בבתי-הספר.

התיאור של מבנה התוכנית ועקרונות הפעלתה מתבסס בעיקר על שני מסמכים שהגיש מטח למשרד החינוך, ואשר מתארים בעיקר את תכנון פעילותו של מטח לשנת תש"ס: (א) "שאלון לגופים מתערבים בבתי-הספר"; (ב) מסמך המתאר את תכנון פעילותו של מטח לשנת תש"ס. מסמכים אלה אינם מתארים בצורה מקיפה וכוללת את תוכנית ההתערבות, ולכן לא היה ניתן ללמוד מהם על מבנה התוכנית ועל אופן הפעלתה. עקב כך נעשה ניסיון ללמוד על מהותה של תוכנית ההתערבות מתיאור התכנון לשנת הלימודים תש"ס, אך ייתכן שניתוח זה אינו מציג תמונה מלאה ומדויקת של התוכנית.

#### תיאור התוכנית

**קהל-היעד** העיקרי של תוכנית ההתערבות הינו ברמת בית-הספר, וקהל-היעד המשני הינו ברמת היישוב. קהל-היעד של ההתערבות ברמת בית-הספר כולל את מנהל בית-הספר, צוות ההנהלה, רכזי המקצוע, המורים והתלמידים. ביחס לקהל-יעד זה מצוין כי – ניתנת הנחיה והדרכה למורים ולרכזי מקצוע בבתי-הספר לשינוי תהליכי ההוראה והלמידה בכיתה, מתן יעוץ, ליווי והנחייה למנהלים ולצוותי מנהיגות מובילים בבתי-הספר לביצוע שינויים ארגוניים ופדגוגיים ברמה מערכתית בבית-הספר, ליווי ההפעלה והיישום בתוך חדרי הכיתות ובתוך בתי-הספר, פיתוח כוח אדם להדרכה במגוון תחומי תוכן (תחומים דיסציפלינריים) ובמגוון נושאים.<sup>28</sup>

קהל-היעד ברמת היישוב כולל בעלי-תפקידים ברשויות המקומיות ובמשרד החינוך (ראש מחלקת החינוך, מפקחים, השירות הפסיכולוגי, ועד ההורים וכדומה). עם זה, במסמכים שעמדו לרשותנו לא היה פירוט לגבי קהל-יעד ספציפי של כל אחת מהתוכניות המוצעות במסגרת ההתערבות של מטח.

**נושאי ההתערבות** – מטח מציע מגוון של תוכניות העוסקות בתחום הפדגוגי והארגוני. במסמך שהגיש מטח למשרד החינוך<sup>29</sup> מופיעה רשימה של מוקדי התערבות מתוכננים בבתי-ספר בשנת תש"ס, הכוללת את הנושאים הבאים:

- **קידום האינטגרציה בבית-הספר העל-יסודי השש-שנתי** – התייחסות לשונות בין הלומדים וטיפוח אוכלוסיות לומדים מגוונות; בנייה והבניה של רצף לימודי שש-שנתי, ופיתוח דרכים

להוראה בכיתה הטרוגנית ברצף שש-שנתי; הקמה, הבניה וגיבוש של מערך מסייע לקידום תלמידים; טיפול ב"מעברים"; פיתוח ראייה מערכתית שש-שנתית; פיתוח תפיסה בית-ספרית ייחודית, כולל מצע בית-ספרי, תוכניות לימודים בית-ספריות ומערכת חינוך על-יסודית אינטגרטיבית.

- **שינוי של דפוסי ההערכה וההוראה** – פיתוח חלופות בהערכה ובהוראה; פיתוח כלים להערכה בית-ספרית; פיתוח יחידות להוראה מגוונת; גיבוש סביבות למידה "אחרות"; פיתוח דגמים של עבודה בחדרי-מקצוע ובאזורי-מקצוע; פיתוח אוטונומיה והכוונה עצמית בלמידה ובהוראה.
- **שילוב של טכנולוגיות מידע** – שילוב של טכנולוגיות המידע בהוראה ובלמידה; פיתוח מיומנויות אחזור, עיבוד ופירוש של מידע והפיכתו לידע; שינוי בארגון הלמידה, במבנה הכיתה ובארגון בית-הספר; פיתוח מאגרי מידע ומרכזי משאבים למורים ולתלמידים בבית-הספר.
- **מניעת נשירה וקידום אוכלוסיות** – פיתוח מנגנונים לשינוי האקלים בבית-הספר; טיפוח אוכלוסיות מתקשות (מב"ר, הָכוּוֹן וכדומה); קידום בית-הספר כמוסד המאפשר ניעות ובחירה.
- **למידה במתכונת של פרויקטים והכנת עבודות** – תכנון והפקה של עבודות חקר על-ידי התלמידים; שינוי בתוכני ההוראה ובדרכי ההוראה; פיתוח דפוסים של למידת חקר ולמידה משמעותית; פיתוח תפיסה של תפקיד המורה כחונך, כמדריך וכמכוון.
- **פיתוח כוח-אדם בכיר לניהול מערכת חינוך על-יסודית אינטגרטיבית** – העצמה של מנהלים, רכזים פדגוגיים ובעלי-תפקידים נוספים, והכשרתם להובלת שינוי במערכת החינוך העל-יסודית; הכנה, בנייה והערכה של תוכניות עבודה לשם הטמעת השינוי בבית-הספר, פיתוח כלים מערכתיים למשוב, בקרה והערכה של תוכניות השינוי והפעילויות בבית-הספר.<sup>30</sup>

חשוב לציין כי אין ברשותנו מידע לגבי האופן שבו סל תוכניות ההתערבות מוצע לבית-הספר. כמו-כן, לא היה ניתן להבין מהמסמכים אם יש קשר או סדר מדרגי כלשהו בין התוכניות השונות. **משך ההתערבות** – במסמכי מטח נמצאו שתי הגדרות למשך ההתערבות. במסמך אחד צוין כי "ההתערבות נמשכת בדרך כלל בין שנה לחמש שנים על פי התכנית אשר נבנתה, והדבר משתנה על פי התקציבים העומדים לרשות המתערב ועל פי הערכת המצב אשר נעשית עם הצוות הבית ספרי מדי שנה".<sup>31</sup> במסמך אחר צוין כי ההתערבות אמורה להימשך ארבע עד חמש שנים<sup>32</sup> הואיל ו"שינויים בחינוך מתמשכים מטבעם".<sup>33</sup>

**אסטרטגיית ההוראה** – במסמכים של מטח מצוין כי "אסטרטגיית ההוראה בגישה המותאמת כוללת את כל הטכניקות, השיטות ומסגרות הלמידה-ההוראה המוכרות, והבחירה נתונה בידי המורה והתלמיד, כאשר שיקולי הבחירה מעוגנים בהתאמה הדדית שבין צרכי הלומד ורצונו לבין הנדרש מן התוכן הנלמד ומטרותיו".<sup>34</sup> מדובר באסטרטגיית הוראה דיפרנציאלית, הכוללת שימוש במגוון של טכניקות, שיטות ואמצעי הוראה, וכן סביבת לימודים עשירה וכוללת, המהווים, על-פי מטח, תנאים הכרחיים ליישומם של עקרונות "ההתאמה ההדדית" בין הלומד לסביבה הלימודית. בהוראה המותאמת יש גם התייחסות לשימוש בשיטות למידה שיתופיות (כגון: JIGSAW, קבוצות-חקר, קבוצות-עניין, T.G.T.), לפיתוח שיתוף-פעולה בין תלמידים ולקידום התחום החברתי. הלמידה יכולה להתקיים בכיתה-האם, במרחבים של בית-הספר, בספרייה, בחדר



המחשבים ובמעבדות. מוצע כי תכנון גמיש של זמן ההוראה והלמידה ייעשה בשיתוף עם התלמיד. זמן ההוראה של המורה צריך לכלול עבודה עם הכיתה, עם קבוצות תלמידים ועם תלמידים יחידים. באשר לתכנון זמן ההוראה מצוין כי הלמידה צריכה להיעשות ביחידות-זמן על בסיס יומי, שבועי, חודשי ושנתי.

הרכבן של קבוצות-הלמידה יכול להיות הומוגני או הטרוגני. ההחלטה על הרכב הקבוצה צריכה להביא בחשבון את החומר הנלמד, את מטרות ההוראה, את מאפייני הלומד ואת מאפייני המורה. מוצעים שני קריטריונים לפיצול הכיתה: (1) ידע קודם או רמת תפקוד בתחום מסוים – פיצול מסוג זה מכוון לעבודה עצמית ו/או לעבודה בקבוצות הומוגניות; (2) סגנון למידה, העדפה, נטיות אישיות – שיקול מסוג זה מכוון גם הוא לעבודה בקבוצות הומוגניות אך לא על-פי רמת יכולת וידע.

העבודה בקבוצה הטרוגנית מומלצת באותם נושאים ותחומי תוכן שבהם ההטרוגניות של הלומדים תורמת הן בתחום הקוגניטיבי והן בתחום החברתי. לעיתים יכולה להתקיים עבודה בקבוצות הומוגניות כהכנה לעבודה בקבוצות הטרוגניות. מוצע כי קבוצות-הלמידה לא יהיו קבועות – מספרן, גודלן והרכבן אמורים להשתנות בהתאם למטרות הלמידה, לסוג הפעילות, לתכנון המורה ולתכנון התלמידים.

על-פי התפיסה של מטח, **אבחון, מעקב והערכה** הינם חלק בלתי-נפרד מתהליך ההתאמה של הסביבה הלימודית ללומד. באמצעותם ניתנת למורה ולתלמיד אפשרות להעריך את מידת ההתאמה של שיטת ההוראה ללומד מסוים ולעצב בהתאם את המשך תהליך ההוראה. ההערכה נתפסת על-ידי מטח כ"תהליך דינמי ושוטף הנעשה בשלבים השונים: כאבחון לפני הלמידה, כמעקב וכמשוב במהלך הלמידה, וכהערכה מסכמת לאחר הלמידה. כל שלב מהווה, למעשה, רובד נוסף בעיצוב ההוראה".<sup>35</sup> על-פי גישת ההוראה המותאמת, המורה והתלמיד צריכים להיות שותפים בתהליכי ההערכה. התלמיד נוטל חלק פעיל במעקב אחר שלבי התקדמותו, על-ידי בדיקת תוצרי למידתו באמצעות דפי-מעקב ודפים לבדיקה עצמית, ובאמצעות דרכי הערכה חלופיות. אבחון, מעקב והערכה מיועדים לבדוק בעיקר את התחום הלימודי הקוגניטיבי, ובמידה פחותה את התחומים החברתי, האישי וההתנהגותי הרלוונטיים לנעשה בכיתה. בתחום הלימודים הקוגניטיביים נבדקים בעיקר: "ידע, מיומנויות, הכרת מושגים ותהליכי חשיבה בתחומי תוכן שונים".<sup>36</sup> בתחומים החברתי, האישי וההתנהגותי, ההערכה צריכה להתייחס להיבטים כגון: "סגנונות למידה, שיתוף פעולה, למידה עצמאית, היכולת לתכנן ולבחור, עזרה לזולת, אחריות אישית, מוטיבציה, סגנונות למידה ועוד".<sup>37</sup> לשם הערכת ההיבט החברתי מוצעים כלים פתוחים, כגון: תצפיות ושיחות אישיות עם התלמידים.

**חומרי הלמידה** המוצעים לתלמידים במהלך הלמידה צריכים להיות מגוונים. חלקם חומרי למידה אישיים של התלמיד, וחלקם חומרי למידה כיתתיים המשמשים את כלל התלמידים. במסגרת ההנחיה, על המורה ללמוד להיות צרכן נבון של חומרי למידה מוכנים, וכן לדעת להתאימם לצרכים של תלמידיו. אין במסמכים שנמסרו לידינו כל התייחסות לקיומם של ספרי לימוד שהוכנו על-ידי מטח.<sup>38</sup> עם זה צוין כי תוכנית ההתערבות כוללת הנחיה של מורים בהכנת חומרי למידה, בפיתוח מרכזי למידה ובתכנון לימודים. כתיבת חומרי הלמידה ותכנון הלימודים צריכים להתבסס על תוכנית הלימודים של משרד החינוך והתרבות. על בסיס תוכנית לימודים זו יש לנסח מטרות-בסיס משותפות לכל התלמידים ומטרות נוספות המותאמות לתלמידים השונים.

המטרות הנוספות נקבעות על-ידי המורה בשיתוף עם התלמיד. המטרות צריכות להתייחס לנושאים שהינם בגדר חובה ולנושאים שהינם בגדר בחירה. אין במסמכי מטח תיאור כללי של **מבנה השיעור**. עם זה, החומרים כוללים תיאור כללי של הוראת יחידת-לימוד בספרות. היות שמודגש כי מדובר במערך גמיש, אין ביכולתנו להסיק מתיאור זה לגבי מהלך שיעור אופייני על-פי גישת ההוראה המותאמת.<sup>39</sup>

לסיכום, תוכניות ההתערבות של מטח פונות לקהל-יעד בשתי רמות: קהל-יעד עיקרי ברמת בית-הספר – סגל בית-הספר והתלמידים; וקהל-יעד משני ברמת היישוב ומשרד החינוך. נושאי ההתערבות עוסקים בעיקר בתחום הפדגוגי, למשל: שינוי דפוסי הוראה והערכה, וכתובת עבודות, וכן בתחום הארגוני: ארגון מחדש של המערכת הבית-ספרית. משך ההתערבות המוצע נע בין שנה לחמש שנים. אסטרטגיית ההוראה המוצעת הינה דיפרנציאלית וכוללת שימוש במגוון של טכניקות, שיטות ואמצעי הוראה. מושם דגש בהפיכת המורה לצרכן נבון של חומרי לימוד ובהנחייתו בכתובת חומרים חדשים במסגרת צוות המורים. ההתאמה ההדדית בין הסביבה הלימודית והלומד נעשית באמצעות אבחון, מעקב והערכה. להערכת התחום החברתי והאישי מוצעים כלים פתוחים, כגון תצפיות ושיחות אישיות. אין בחומרים שנמסרו לידינו תיאור של מבנה שיעור שיהיה ניתן להסיק ממנו לגבי שיעור טיפוסי על-פי ההוראה המותאמת.

## תיאור אופן הפעלתה של תוכנית ההתערבות

### מהלך ההתערבות

מהלך ההתערבות, מרגע כניסתה לבית-הספר ועד לסיומה, מתואר ב"שאלון לגופים מתערבים בבתי-הספר"<sup>40</sup> ומורכב מתשעה שלבים עיקריים:

**שלב 1: הערכת-מצב** – הערכת-המצב נעשית לפני תחילת ההתערבות ותוך כדי התחלת העבודה, בהשתתפותם של מנהל מחלקת החינוך, המפקח, מנהל בית-הספר, צוות הניהול ו/או נציגי הצוותים. כמו-כן שותפים בהערכת המצב נציגי מטח בכירים, מומחה הערכה והמדריכים המיועדים לבית-הספר. מטרתה של הערכת-המצב הן: "הכרות ראשונית עם בית הספר, מיפוי צרכים, איתור נקודות חוזק וחולשה, איסוף נתונים, איתור גורמים בולמים ומסייעים לתכנית, היכרות עם תפיסות חינוכיות, דרכי הוראה, מבנה ארגוני, גורמים מתערבים נוספים, תכניות ייחודיות בעבר ובהווה ועוד."<sup>41</sup>

**שלב 2: תיאום ציפיות** – שלב זה כולל הגדרה של תפקיד הגורם המתערב ושל מחויבות בית-הספר כלפיו. בית-ספר שהתערבות של מטח פועלת בו צריך להתחייב לכמה תנאים: עבודה מערכתית, פינוי זמן לכל מורה במהלך יום העבודה לצורך עבודה בצוותים, הקצאת זמן להשתלמות מורים, הבטחת נוכחות מורים במפגשים, מחויבות ההנהלה לשינוי ולתהליך ארוך-טווח, השתתפות של בעלי-תפקידים בתוכנית, יישום בכיתות, הספקת תנאים פיסיים נאותים (חדר ציוד וכדומה). מטח מצידו מתחייב להשיג שינוי בעמדותיהם של המורים, בעיקר ביחס לשונות בין התלמידים, שיפור בעבודת-הצוות ושיפור בעבודת המורים בכיתה בתחומים הבאים: תכנון לימודים, הכנת עבודות חקר, כתיבת חומרי למידה, שימוש בחלופות בהערכה, עיצוב סביבות למידה, ניהול כיתה גמיש, שילוב טכנולוגיות מידע בהוראה וכולי.

**שלב 3: הכנת תוכנית עבודה זמנית** – ההכנה נעשית במשותף עם הנהלת בית-הספר, וכוללת "הגדרת תחומי ההתערבות, קהל היעד ותנאי המפגשים".

**שלב 4: חתימת חוזה פורמלי** בין בית-הספר או הרשות לבין מטח.

**שלב 5: מפגשים בנוכחות כלל המורים או בפורומים אחרים** לשם היערכות לקראת שנת הלימודים.

**שלב 6: יישום התוכנית** – התוכנית מיושמת בעיקר באמצעות הדרכה והנחיה של צוותים ובעלי-תפקידים שונים: צוותי מקצוע, צוותי הנהלה, רכזים וכלל המורים. כמו-כן ניתן ייעוץ פדגוגי/ארגוני בהתאם לתוכנית העבודה.

**שלב 7: הערכה מעצבת לתוכנית העבודה**, שמטרתה לבדוק אם יש צורך בשינוי התוכנית.

**שלב 8: קיום "חזרי מורים מדגימים"**, שבמסגרתם מדגימים את הנלמד במהלך ההתערבות לכלל צוות המורים (הוראת עמיתים).

**שלב 9: סיום ההתערבות** – בשלב זה נבנית תוכנית עבודה אקסטנסיבית בהתאם לצורכי בית-הספר, תוך העברת שרביט ההדרכה לכוחות פנימיים.

**מודל ההנחיה** – מטח מציע שתי מתכונות של הנחיה: מתכונת אחת של הנחיה יכולה להיערך במסגרת השתלמויות למורים, למנהלים ובעלי-תפקידים, לרוב מחוץ לכותלי בית-הספר – במסגרות שונות ביישובים (המועצה המקומית, השירות הפסיכולוגי וכולי) או במרכז מטח. מתכונת אחרת של הנחיה מיועדת למנהל ולמורים, ויכולה להיערך בבתי-הספר עצמם. הנחיה מסוג זה יכולה להיערך על-פי אחד משני מודלים: המודל האינטנסיבי או המודל האקסטנסיבי. במסמכים של מטח לא מצאנו התייחסות ברורה להבדלים בין שני המודלים. על פניו נראה כי ההבדל העיקרי בין שני המודלים הוא שבמודל האקסטנסיבי ההנחיה כוללת כניסה של המנחים לכיתות והנחיה פרטנית של המורים. להלן מובאים הדברים כפי שהופיעו בהצעה הכתובה של מטח להמשך ההנחיה בבתי-הספר בשנת תש"ס:<sup>42</sup>

**א. המודל האינטנסיבי:** בכל בית-ספר שבוחר להשתתף בתוכנית האינטנסיבית מוצע לקיים במהלך שנת הלימודים את מפגשי ההנחיה הבאים:

- מפגשים לצוותי מקצוע או לצוותים בינמקצועיים;
- ארבעה עד שמונה מפגשים לכלל המורים (ארבעים עד מאה מורים בכל בית-ספר, תלוי בגודל בית-הספר);
- מפגשי הנחיה, ייעוץ והדרכה לבעלי-תפקידים בבית-הספר ולצוותי היגוי (שבעה עד עשרים וחמישה בעלי-תפקידים בכל קבוצה).

**ב. המודל האקסטנסיבי:** במסגרת מודל זה מוצע לקיים במהלך שנת הלימודים מפגשים להנחיית צוותים על-פי תוכנית העבודה שתיקבע עם בית-הספר:

- מפגשים לכלל המורים ומפגשים לצוות מקצועי בנושא נבחר;
- מפגשים עם הנהלת בית-הספר או עם צוות ההיגוי המיועד להוביל את השינוי בבית-הספר;
- מפגשים פרטניים עם מורים, כניסה לכיתות והנחיה פרטנית על-פי הצורך.

ההנחיה בבתי-הספר ובמסגרת ההשתלמויות ניתנת על-ידי צוות מנחים של מטח. אין במסמכים של מטח תיאור של הכישורים הנדרשים מצוות המנחים. עם זה, ממסמכים המתארים את צוות המנחים הפועל מטעם מטח עולה כי מדובר לרוב במנחות בעלות תואר ראשון בתחום

החינוך או בתחום דיסציפלינרי (מקרא, ספרות, היסטוריה, מתמטיקה וכדומה), וחלקן בעלות תואר שני בחינוך, במנהל החינוך, במדידה והערכה בחינוך ועוד. כמו-כן צוין כי המנחים מקבלים את הכשרתם במטח, וכי עבודתם מלווה בתהליכי ייעוץ והנחיה צמודים של אנשי-צוות בכירים בעלי ניסיון וידע בקידום תהליכי שינוי בבתי-הספר. ממסמכים המתארים את מודל ההדרכה של צוות המנחים לשנת תש"ס עולה כי תוכננו שלושה סוגים של מפגשים:

1. **מפגשי מליאה**, המתקיימים אחת לחודש בהשתתפות כל המדריכים. מפגשים אלה מיועדים ללמידה ולדיון בסוגיות העולות במהלך העבודה השוטפת.
2. **מפגשי הנחיה קבוצתיים**, המתקיימים אחת לחודש בקבוצות קטנות, בהנחיית אחת החברות במטה של מטח. הקבוצות מורכבות ממדריכים חדשים וותיקים. "מטרת המפגשים להעלות אירועי הדרכה, לנתח אותם לדון בהם ולהפיק מהם תובנות לעבודת המדריכה."<sup>43</sup>
3. **מפגשי ליווי**, המתקיימים אחת לחודש. מדובר ב"מפגש של כל המדריכות **העובדות בבית-ספר מסוים** או במחוז מסוים עם מדריכת המטה האחראית למחוז. מטרת המפגשים היא עדכון, דיווח, מעקב אחר ביצוע תכנית העבודה וההתקדמות האישית של כל מדריכה ולצורך ייעוץ ומענה לבעיות פרטניות העולות במהלך העבודה."<sup>44</sup>

מטח מדגיש, כחלק ממודל ההפעלה, את **ההערכה הפנימית המעצבת והמסכמת** של תהליך ההתערבות בבתי-הספר. על-פי מטח, יש להשתמש בהערכה במהלך תוכנית ההתערבות לשם קבלת החלטות, עריכת שינויים בהתאם לצורך, בדיקה של השגת יעדים, זיהוי גורמים בולמים ומקדמים וכדומה. על-פי גישה זו, פעילות ההערכה הינה חלק מהמעקב אחר יישום התוכנית, והיא צריכה להיעשות על-ידי המנחים מטעם התוכנית בשיתוף עם צוות ההנהלה ובעלי-תפקידים אחרים בבית-הספר. כחלק מההערכה הפנימית, צוות המנחים מחויב לכתוב תוכנית עבודה מפורטת שתגדיר מראש את יעדי ההתערבות. יש לבדוק באופן תקופתי את ההנחיה בפועל תוך השוואתה לתוכנית העבודה הכתובה, ובהתאם לתוצאות הבדיקה יש להסיק מסקנות ולכתוב המלצות. כמו-כן מצוין במסמכים כי עמדותיהם של המשתתפים בבתי-הספר כלפי ההתערבות נבדקות באמצעות –

שיחות בין המדריכות למשתתפים בבית הספר לאורך כל תהליך ההתערבות; שאלונים למורים המשתתפים בתהליך – בצמתים שונים; ראיונות עם מנהל ביה"ס ובעלי תפקידים – מספר פעמים בשנה; ומפגשים עם הפיקוח, רשות מקומית, להערכות ביניים, 2–3 פעמים בשנה.<sup>45</sup>

בין החומרים שנמסרו לידינו מצויים שני דו"חות הערכה מפורטים (קימרון, תשנ"ז; פרויטג, 1997) וכן סקר דעות מורים בבית-ספר "יד סנגלובסקי" (רביץ, 1996).

לסיכום, הכנסתה של תוכנית ההתערבות לבית-הספר נעשית בתשעה שלבים ומותנית בנכונותו להתקשרות ארוכת-טווח. כמו-כן מודגש הצורך בשיתוף הצוות החינוכי של בית-הספר בגיבוש המדיניות ובתהליכי השינוי. מטח מציע שתי מתכונות של הנחיה: הסוג האחד – הנחיה של המנהל וסגל המורים במסגרת בית-הספר; הסוג האחר – השתלמויות לבעלי-תפקידים שונים ברמת היישוב ומשרד החינוך, שנערכות במרכז מטח או במסגרות שונות ביישובים. ההנחיה ניתנת על-ידי צוות המקבל הדרכה במטח ופועל מטעם מטח. המדריכים עורכים מפגשים מסוגים שונים

לשם למידת חומרים חדשים, דיון בסוגיות שעולות במהלך העבודה בשטח, וכן עדכון, דיווח ומעקב בכל הנוגע ליישום תוכנית העבודה בבית-הספר. כחלק מתהליך ההתערבות, מטח מדגיש את נושא ההערכה הפנימית המעצבת והמסכמת של התוכנית לשם קבלת החלטות, עריכת שינויים בהתאם לצורך ובדיקה של השגת יעדים.

## 5. סיכום ודיון – הרציונל והמבנה של התוכנית

### הרציונל

הרציונל של תוכניות ההתערבות של מטח מעוגן בעקרונותיה של **ההוראה המותאמת**. עקרונות ההוראה המותאמת מבוססים על יסודות תיאורטיים שעל-פיהם הטרוגניות מאפיינת כל קבוצת תלמידים, ולפיכך כל כיתה הינה כיתה הטרוגנית. הכיתה ההטרוגנית והשוונות בין הלומדים מתוארות כמציאות שקיימת בין כותלי בית-הספר, שיש לכבדה ולתת לה מענה חינוכי הולם על-מנת לקדם כל תלמיד על-פי צרכיו ונטיותיו האישיות. לפיכך, תפקידם של בית-הספר והמורה הוא לתת מענה לשונות בין התלמידים באמצעות יצירת סביבה לימודית מגוונת והתאמתה לצרכיו של כל לומד. תפיסת השונות בין הלומדים אינה מצטמצמת להבדלים באינטליגנציה ובהישגים לימודיים בלבד, אלא מביאה בחשבון גם הבדלים במאפיינים נוספים של הלומד: מאפיינים שתהליך ההוראה יכול להשפיע עליהם, כגון רמת חשיבה, עמדות, ערכים, ידע וכולי; ומאפיינים קבועים יותר, כגון סגנון חשיבה, סגנון למידה ומשתני אישיות שונים.

תפיסת מטח ביחס לשונות בין הלומדים וביחס לכיתה ההטרוגנית תואמת את הספרות התיאורטית, הנותנת הגדרה רחבה למושג "שוונות" ומתייחסת לשונות בין הלומדים במאפיינים רבים – כגון: רקע, תכונות אישיות, סגנון למידה, נטיות וצרכים – ואינה מצטמצמת רק לשונות בהישגים לימודיים ולהבדלים באינטליגנציה (קשתי ואחרים, 1990). במסמכים של מטח מוצג רציונל רחב המעוגן בתיאוריות עדכניות מתחום הפדגוגיה על היבטיה השונים. כפי שעולה מחוות-הדעת של פרופ' אדלר,<sup>46</sup> "...מצטיינת התוכנית של "ההוראה המותאמת" ביניקה שיטתית מספרות מקצועית רלוונטית. החלק התיאורטי הזה מוצג בצורה בהירה ומתוחכמת". ד"ר שלסקי, המומחה הנוסף, מרחיב בהקשר זה באומרו כי תפיסת ההטרוגניות של ההוראה המותאמת, כמו גם תפיסתם של גופים מתערבים אחרים שנבדקו, תואמת את הגישה הרווחת בספרות התיאורטית לתופעת ההטרוגניות:

גישה זו לתופעת ההטרוגניות תואמת את האתוס הפדגוגי הרווח במרבית הספרות התיאורטית העכשווית על זרמיה השונים, בין אם מקורות המשען שלה הם פסיכולוגיים, סוציולוגיים או פילוסופיים. היא גם הולמת גישות פרדיגמטיות שונות, הומניסטיות, קונסטרוקטיביסטיות, ביקורתיות או פוסטמודרניסטיות. אתוס זה מעמיד במרכז ערכים כגון דמוקרטיה, שוויון הזדמנויות, אוטונומיה של הלומד, רב-תרבותיות ופלורליזם, ומאמין ביכולת ההשתנות וההתפתחות של האדם.

עם זה, נראה כי חסרה התייחסות להיבט החברתי של הלמידה, בעיקר בכל הקשור להניעה של התלמידים ללמוד. בהקשר זה מציין אדלר:

דומה כי יוזמי התוכנית, כמו גם "האבות הרוחניים" שלהם – נשענים בעיקר על הפסיכולוגיה ההתפתחותית והקוגניטיבית. לטעמי חסרים כאן דגשים חברתיים יותר, ובעיקר כל שנוגע לטיפוח ועידוד המוטיבציה של תלמידים – כולם – תנאי חשוב להצלחה במאמצים לימודיים, גורם שאינו קשור ליכולת שכלית.

כמו-כן, למרות הספרות המחקרית הענפה המוצגת ברציונל, חסרה התייחסות למחקרים שנעשו בארץ בנושא ההוראה בכיתה הטרוגנית, לדוגמה, מחקרם של דר ורש (1985). התייחסות דומה לנושא עולה בחוות-דעתו של אדלר: "...אין כאן השענות על מה שכבר ידוע, לדוגמה מן המחקר הישראלי, על חיי חטיבות הביניים וההוראה בהן."

נראה כי התיאוריה שההוראה המותאמת מושתתת עליה אינה ישימה ספציפית להוראה בכיתות הטרוגניות, אלא מציעה פדגוגיה חלופית, דיפרנציאלית וגמישה, ולכן היא ישימה בכל מסגרת חינוכית, כפי שעולה מדבריו של אדלר:

זאת תיאוריה שמובילה את בעלי התוכנית (ואת הקורא) בכיוון של פדגוגיה אלטרנטיבית, דיפרנציאלית, בלתי הירארכית ומשתפת את חבר המורים בבניין תוכנית הלימודים עצמה. פדגוגיה טובה או נכונה, משיקה כמובן גם להוראה בכיתות הטרוגניות.

אחד העקרונות המרכזיים המנחים את הפעלתה של ההוראה המותאמת הוא יישומה בגישה מערכתית. על-כן ההנחה העומדת בבסיס יישומן של תוכניות ההתערבות של מטח היא ששינוי של שיטת ההוראה בכיתה אינו יכול לחולל שינוי מהותי בבית-הספר. על-מנת לתמוך בהכנסת שינוי משמעותי וכולל בבית-הספר, יש צורך לשנות ולהתאים את תפקודם של כל מרכיבי בית-הספר כך שיתמכו בנעשה בכיתה. על-כן, על-פי גישה זו, מוקד השינוי הוא בית-הספר, הנתפס כחידה ארגונית אחת הכוללת את המנהל, את צוותי ההוראה, את ההורים, את התלמידים ואת הסביבה הלימודית במובן הרחב של המושג. מטח מוסיף ומדגיש את החשיבות הרבה של הגדלת מעגל המעורבים בתוכנית ושיתופם של גורמים שונים ברמת הקהילה ובמשרד החינוך. תפיסה זו תואמת את הספרות בתחום השינויים בחינוך, הגורסת כי בעת הכנסת שינוי לבית-הספר חשוב לשתף בתוכנית את הקהילה, ההורים והמפקחים לדרגותיהם, על-מנת לזכות בתמיכתם הפעילה ובשיתוף-פעולה מצידם (שרן וישי, 1994).

מטרת ההתערבות, על-פי גישה זו, היא להביא לידי תמורה במרכיבים מהותיים של בית-הספר ולחולל שינוי בתרבות בית-הספר. הגישה המערכתית העומדת בבסיס יישומן של תוכניות ההתערבות של מטח בבתי-הספר תואמת את הספרות בתחום של הכנסת שינוי, המדגישה את חשיבותה של תפיסה מערכתית ביישום שינויים משמעותיים (שרן, 1976, 1986; שרון ושחר, 1990). על-פי הספרות בתחום, תפיסה מערכתית הינה אחד הגורמים החשובים המגדילים את סיכויי ההצלחה בהכנסת השינוי לבית-הספר (Fullan, 1992, 1993; Goodlad, 1984). גם בקרב שני המומחים שוררת הסכמה כי לתפיסה המערכתית בהכנסת השינוי יש חשיבות רבה. כך, למשל, כותב אדלר:

המחברים מדברים בהרחבה ובמקומות שונים על התפיסה המערכתית. דהיינו אם מבקשים לחולל רפורמה במבנה ההוראה והלמידה, כי אז זאת אינה רק סוגיה פדגוגית עליה יש להסכים בין העושים במלאכה, אלא יש לחתור להבנה ולהסכמה מצד נציגי הציבור בישוב, ההורים וכמובן כל ציבור המחנכים... דומה שבעיני המחברים – ואני מאד מסכים עימם – רפורמה חינוכית משמעותית היא מערכתית, נוגעת למוסד החינוכי כולו מכאן, ומחייבת מעורבות כל שהיא של הקהילה ונציגיה מכאן.

**מטרות ההתערבות** של מטח מוגדרות בשלוש רמות: ברמת התלמיד, ברמת המורה וברמת בית-הספר. המטרות ברמת התלמיד עוסקות במימוש הפוטנציאל הגלום בו בתחומים הלימודי, החברתי והאישי, תוך טיפוחו כלומד עצמאי. ברמת המורה וברמת בית-הספר, המטרות מתמקדות ביצירת סביבת לימודים מגוונת ובהגמשת תהליך ההוראה-הלמידה במטרה לתת מענה לצרכים השונים של התלמידים. ניכר כי המטרות שנוסחו במסמכים של מטח נגזרות מהרציונל של ההוראה המותאמת, בכך שהן מתייחסות לניסיון לתת מענה לצורכיהם השונים של הלומדים, לשיתוף התלמיד בקבלת החלטות לגבי התהליך החינוכי, לפיתוחו של לומד עצמאי, וכן לתפקידם של המורה ובית-הספר כמספקים את התנאים להגמשת תהליך ההוראה-הלמידה. חשוב לציין כי בין המטרות ברמת המורה אין כל התייחסות להכשרתו בתחום הדעת שהוא מלמד. ייתכן שמטח רואה בשליטתו ובמומחיותו של המורה בתחום הדעת מצב "מובן מאליו".

הגדרת מטרות בכל הרמות – ברמת בית-הספר, ברמת המורה וברמת התלמיד – משקפת את התפיסה המערכתית המנחה את יישומה של ההוראה המותאמת והמדגישה את הצורך לחולל שינוי בכל הרמות של בית-הספר. ברמת המורה מוגדרות מטרות המדגישות את הכשרתו בתחומי ההוראה, האבחון, המעקב וההערכה. כמו-כן מודגשים פיתוחו הפרופסיונלי והעצמתו המקצועית של המורה באמצעות מתן אוטונומיה מקצועית בבחירת שיטות ההוראה וחומרי הלמידה בשביל הלומדים השונים. וייז (Wise, 1989) מדגיש את החשיבות של הרחבת האוטונומיה של המורה בכיתה, שכן התלמידים נבדלים בצורכיהם, בסגנונות הלמידה שלהם ובשלבי התפתחותם. בדו"ח הוועדה הממלכתית לבדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה (1979) הומלץ להגביר את העצמאות הפדגוגית של המורה ו"לאפשר למורה, במסגרת המטרות המפורטות בחוק החינוך הממלכתי וברוח המסורת החינוכית של בית-ספרו, מרב העצמאות הפדגוגית בין היתר על ידי: חופש בחירה של תוכני לימוד, דרכי חינוך ושעות הוראה בכיתתו..." (שם, ע' 27).

שלסקי מציין בחוות-דעתו כי ניתן לראות בתוכנית הפעולה של מטח ביטוי לתפיסה זו, בכך ש"המורה נדרש, על-פי התוכנית, לימומחיות פדגוגית' המשלבת ידע בתחומי הדעת, ידע אודות התלמיד ותהליכי הלמידה וידע אודות דרכי הוראה. זוהי הצהרה על מעמדו המקצועי של המורה ועל האוטונומיה התפקידית שלו". מטח מוסיף ומדגיש בהקשר של העצמת המורה את חשיבות פיתוחה של עבודת-צוות לשם תכנון לימודים וכתובת חומרי למידה, וכן לשם יצירת סביבה שתתמוך בהעלאת המודעות, בעזרה הדדית, בפיתוח מיומנויות לפתרון בעיות ובפיתוח שיקול-דעת. תפיסה זו תואמת את הספרות המחקרית, הרואה בקולגיאליות ובשיתוף-פעולה בין מורים מנוף להעצמתו המקצועית של המורה. דרלינג-המונד (Darling-Hammond, 1992), כמו גם שד ובכרך (Shedd & Bacharach, 1991), מדגישים את הצורך בהוצאת המורה מבידודו ובטיפוח שיתוף-פעולה בין המורים לבין עצמם לצורך תכנון משותף, פיתוח תוכניות לימודים והתייעצות. חוקרים אחרים (NBPTS, Lee et al., 1993; Maeroff, 1988; Mertens & Yarger, 1988;) (1991; Firestone & Bader, 1991; Bacharach et al., 1986; Darling-Hammond, 1992) מציינים כי קולגיאליות זו תתרום לפיתוח ולשיפוט מקצועיים ולנטילת אחריות רבה יותר על-ידי המורים.

במסמכי מטח יש התייחסות לחשיבות של שיתוף הצוות החינוכי בגיבוש המדיניות החינוכית של בית-הספר ובתכנון תהליכי השינוי, כאמצעי לפיתוח ההעצמה של הצוות. גישה זו תואמת את הגישה הפרופסיונלית – אותה תפיסה חדשה של תפקיד המורה המדגישה, מעבר לשיתוף-הפעולה



בין המורים ומעבר לאוטונומיה בקבלת ההחלטות בכיתה, את הצורך לשתף מורים בהחלטות מוסדיות לגבי מדיניות בית-הספר; שאם לא כן, ההגדרה החדשה של תפקיד המורה לא תעמוד באמות-המידה של אוטונומיה פרופסיונלית (שולוב-ברקן, 1991; Griffin, 1990; Rowan, 1990). מדובר בגישה המושתתת על ההנחה כי מורים המשתתפים בקבלת ההחלטות ברמה הבית-ספרית יכולים להשפיע על תנאי עבודתם ועל עבודתם עצמה, כיאה לפרופסיונלים. במסמכי מטח יש התייחסות לחשיבות של שיתוף הצוות החינוכי בקבלת ההחלטות של בית-הספר גם בהיבט של קידום תהליכי יישומה של תוכנית ההתערבות בבית-הספר, וכן כדרך להגדיל את הסיכוי להשתמרותם של תהליכי השינוי לאורך זמן. הספרות המחקרית רואה במורה את סוכן השינוי העיקרי והחשוב ביותר, ולכן הסכמתו, הזדהותו ומידת הירתמותו נושאות חשיבות גורלית ביחס להצלחת השינוי ולאפקטיביות שלו בהמשך (שרן והרץ-לזרוביץ, 1978; פוקס, 1995; Crofton, 1981; Ball, 1987; Morrish, 1983). על-פי הגישה הפרופסיונלית, אי-שיתוף המורים בהחלטות הקשורות להכנסת תוכנית ההתערבות עלול ליצור התנגדויות מצידם (שרן וישי, 1994; שרון ואחרים, 1998). כמו-כן, הספרות בתחום של הכנסת שינוי מציינת כי קיים קשר בין "הנחתת" השינוי מגבוה לבין הקושי של הצוות להיענות לדרישות השינוי (פפגיאניס ואחרים, 1992; Fullan & Miles, 1998).

## מבנה התוכנית

בניתוח **מבנה התוכנית** התמקדנו בשני מרכיבים עיקריים: (1) **תיאור התוכנית**; (2) **תיאור אופן ההפעלה**. במסמכים שהעביר אלינו מטח לצורך ניתוח לא מצאנו תיאור מקיף וכולל של תוכניות ההתערבות שמטח מציע. אחד המומחים מציין בהקשר זה:

מעניין לציין שעל אף החומר הרב שקיבלתי לגבי התוכנית, לא מצאתי בשום מקום מה בדיוק עושים מי שמפעילים את ההוראה המותאמת. הכותב מרבה לדבר על עקרונות, על מרכיבים – ממעט לדבר על מהלכים או צעדים פדגוגיים ספציפיים. יתכן ומנקודת הראות של החינוך הפרוגרסיבי, זאת הדרך להציג רפורמה ו/או תוכנית פדגוגית בפני ציבור המחנכים: "אלה הם העקרונות ואלו המרכיבים – הביצוע הספציפי בידי כל אחד מכם, וכל אחד בדרכו שלו". (פרופ' אדלר)

על-כן, בניסיון ללמוד על מבנה התוכנית ועל אופן הפעלתה, נעזרנו במסמכים המתארים את תכנון הפעילות של מטח לשנת תש"ס. למרות הניסיון ללמוד ולהסיק לגבי מהותה של תוכנית ההתערבות של מטח באופן כללי, חסרים עדיין פרטים רבים המתייחסים לתוכני ההתערבות ולמודל ההפעלה של התוכניות השונות.

## תיאור תוכנית ההתערבות

בתיאור תוכנית ההתערבות התייחסנו לנושאי ההתערבות, לקהל-היעד שלה, למשך ההתערבות, לשיטות ההוראה ולחומרי הלימוד המוצעים במסגרתה.

התוכנית מציעה מגוון של **נושאי/מוקדי התערבות**. נושאי ההתערבות עוסקים בהיבטים פדגוגיים (חלופות בהערכה, תכנון לימודים, שילוב המחשב וטכנולוגיות המידע בהוראה, פיתוח ויישום של נושאים בינתחומיים, התמודדות עם שונות בין הלומדים ושינוי דרכי הוראה-למידה) וארגוניים (פיתוח צוותי-עבודה, הגמשת מערכת השעות וזמן הלמידה). במסמכים שעמדו לרשותנו לא הייתה תוכנית פעולה מפורטת לגבי נושאי ההתערבות המוצעים, ועל-כן לא היה ניתן לעמוד על המטרות הספציפיות של כל מוקד התערבות, על הפעילויות או התכנים המוצעים במסגרתו, על קהלי-היעד שלו וכולי. כמו-כן לא היה ניתן להבין מהמסמכים באיזה אופן בית-הספר יכול לבחור את התוכניות שבהן הוא מעוניין, אם יש קשר בין המוקדים השונים, ואם קיים סדר מדרגי כלשהו ביניהם. לא נמצאו תוכניות המטפלות בדיסציפלינות השונות (מתמטיקה, אנגלית וכדומה) ואף לא תוכניות העוסקות בהיבט החברתי. שלסקי מציין בהקשר זה כי "למרות הצהרותיהם של מעצבי התוכניות על חשיבות העניין [ההיבט החברתי], במסמכים שהוגשו, המתארים פעילויות, אין עדויות לכך שאספקט זה אמנם זוכה לתשומת לב".

**קהלי-היעד** של תוכנית ההתערבות, כפי שהוגדרו במסמכים של מטח, מתייחסים למספר רב של גורמים, הן ברמת בית-הספר: מנהל, צוותי הנהלה, רכזי מקצוע, צוותי מקצוע, מורים, תלמידים; והן ברמת היישוב: אנשי רשויות מקומיות, מפקחים, שירות פסיכולוגי. ההגדרה של קהלי-היעד במסמכים של מטח הינה כללית, ואין פירוט לגבי קהל-היעד של כל אחת מתוכניות ההתערבות המוצעות.

**משך ההתערבות** – במסמכים השונים של מטח נמצאו הבדלים בתיאור משך ההתערבות המוצע. כך, במסמך אחד צוין כי ההתערבות צריכה להימשך בין ארבע לחמש שנים משום ש"שינויים בחינוך מתמשכים מטבעם"<sup>47</sup>, ואילו במסמך אחר צוין כי משך ההתערבות המוצע הוא בין שנה לחמש שנים, וכי הוא "תלוי בתכנית שנבנתה ובתקציב"<sup>48</sup>. לא ברור אם יש תוכנית התערבות שמתוכננת לפרק-זמן קצר יותר. עם זה, תפיסת מטח כי משך ההתערבות צריך להיות ארבע עד חמש שנים תואמת את המתואר בספרות המחקרית, המדגישה כי אין לצפות שמורים ומנהלים ישנו בתקופה קצרה את הרגלי עבודתם ותפיסותיהם (פוקס, 1995). יש צורך בשלוש שנים לפחות כדי להגיע לכלל יישום והפנמה, ואין בכוחן של תוכניות שינוי קצרות-טווח לחולל שינוי אמיתי (Sarason, 1982; Fullan, 1982) – מצוטטים אצל שרן וישי, 1994, ע' 198).

**תוכנית הלימודים** של ההוראה המותאמת מבוססת על תוכנית הלימודים של משרד החינוך. במסגרת זו מוגדרות מטרות-בסיס שוות לכלל התלמידים, ומטרות נוספות שונות לתלמידים השונים. כמו-כן נקבעים נושאי-חובה ונושאי-בחירה. התכנים השונים יכולים להיקבע על-ידי המורה, ולעיתים על-פי בחירת התלמידים. מבחינת **אסטרטגיות ההוראה**, מוצע להשתמש במגוון של שיטות הוראה על-מנת לענות על צרכיהם של התלמידים השונים. אין פירוט לגבי השיטות ולגבי אופן השילוב ביניהן במסגרת תהליכי ההוראה. בהקשר של **חומרי הלימוד** צוין במסמכים של מטח כי כחלק מההנחיה הניתנת במסגרת ההתערבות, ילמד המורה להשתמש בצורה מושכלת בחומרי לימוד קיימים וכן לפתח בעצמו חומרי לימוד המותאמים לתלמידיו. לעומת זה, לא מצינו במסמכים אלה פירוט לגבי הסוגיות הבאות: אילו מנושאי ההתערבות מלווים בספרי לימוד, במדריך למורה ובחבורות-עבודה לתלמיד? האם ההתערבות מחייבת שימוש בחומרים של מטח? ובאיזה אופן חומרי הלימוד נותנים מענה למאפיינים השונים של הלומדים – רמה, סגנון למידה וכדומה? עם זה, ניכר כי מושם דגש בגמישות בדרכי ההוראה ובחומרי הלימוד, שיכולים

להיקבע על-ידי המורה בשיתופו של הלומד. שני המומחים מסכימים כי קיימת גמישות רבה בתוכנית, כפי שמצוין בחוות-דעתו של שלסקי:

מודגשת התחשבות בהעדפות הלומדים לגבי דרכי הלימוד (מטלות אישיות, למידה פרונטלית או עבודה בצוות) ושיתוף התלמידים בעיצוב התוכנית. הדגשת אוטונומיית המורה והסתמכות על שיקולי דעת מקצועיים שלו.

גם אדלר מציין כי התוכנית מתאפיינת בגמישות מרחיקת-לכת:

גמישות היא אולי התכונה הבולטת ביותר של התוכנית...יש כאן לפחות שני אלמנטים חשובים החוברים יחדיו ומקנים לפדגוגיה המותאמת המוצעת, גמישות מרבית: מצד אחד המעורבות הגבוהה של חבר המורים בקביעת מרכיבי התוכנית, כולל תוכנית הלימודים. היות והמורים מכירים את תלמידיהם היטב, סביר להניח שהתוכנית שהם ירכיבו תתאים התאמה רבה לציפיות, להתעניינויות וליכולות שלהם. מצד שני, ההנחיה שהתוכנית תופעל מתוך התחשבות ברצונות של התלמיד, מאפשרת לו (לה) דרגות קושי שונות, ומלווה תדיר ע"י אבחון שמאפשר לתלמיד(ה) הערכות מתאימה או שינוי מהלך. יש כאן אפוא גמישות מרחיקה לכת.

אדלר מוסיף ואומר:

...אני גם מניח שהגישה הדיפרנציאלית לתוכניות הלימוד ולארגון הלמידה תביא לידי כך שניהול הכיתה ההטרוגנית בבתי ספר אלה יהיה יותר קל ונינוח.

ההוראה המותאמת מדגישה את תהליך **האבחון, המעקב וההערכה** כחלק בלתי-נפרד מתהליך ההוראה-הלמידה בשלבים השונים שלו, כאשר כל שלב מהווה למעשה רובד נוסף בעיצוב ההוראה: אבחון לפני הלמידה, מעקב ומשוב במהלך הלמידה, והערכה מסכמת בסיום הלמידה. ההערכה מתוארת כתהליך דינמי ושוטף שהמורה והתלמיד שותפים בו. במסמכי מטח לא מצאנו פירוט לגבי אופן ביצוע ההערכה בשלבים השונים, ולכן לא ברור אם מדובר בתהליך התרשמותי מזדמן או שנעשה שימוש שיטתי בכלי אבחון והערכה כלשהם.

## תיאור אופן הפעלתה של התוכנית

בתיאור אופן ההפעלה של התוכנית התייחסנו לשלבים בהכנסת התוכנית לבית-הספר, למודל ההנחיה, לאפיוני המנחים ולאופן הכשרתם.

**שלבי הכנסתה של התוכנית ומהלך ההתערבות** – מדובר במודל התערבות הרואה בהיערכות הכוללת של בית-הספר תנאי הכרחי להצלחת השינוי וכלי חיוני בהתאמת הסביבה הלימודית ללומדים. הכנסת ההתערבות נעשית בכמה שלבים. לפני תחילת ההתערבות מוצע לעשות הערכת-מצב, שמטרתה היכרות ראשונית עם בית-הספר, מיפוי צרכיו והכרת התנאים הקיימים בבית-הספר. שלב נוסף בתהליך זה הוא תיאום ציפיות בין בית-הספר לבין הגורם המתערב. בהמשך מוגדרת תוכנית עבודה זמנית במשותף עם הנהלת בית-הספר, ונחתם חוזה פורמלי בין בית-הספר למטח. כחלק מההיערכות לקראת שנת הלימודים, הגורם המתערב צריך להיפגש עם המורים (או עם פורומים אחרים). תוכנית ההתערבות כוללת הנחיה של צוותי מקצוע, צוותי הנהלה, רכזים,

כלל המורים וכדומה. כחלק מתהליך ההתערבות, מטח מציע לעשות הערכה מעצבת של התוכנית ולערך שינויים על-פי הצורך.

מתיאור מהלכה של תוכנית ההתערבות עולה כי בשלב של קביעת המדיניות והכנת תוכנית העבודה הזמנית מעורבים בעיקר מנהל בית-הספר וצוות ההנהלה. תפיסה זו תואמת את הספרות, המדגישה את חשיבות תפקידו של המנהל כסוכן שינוי (שרן וישי, 1994) ומייחסת חשיבות רבה למידה שבה התוכנית המוצעת מייצגת את תפיסתו החינוכית והאישית של המנהל (House & McQuillan, 1998). בשלב ההפעלה מעורבים גם רכזי המקצוע, המורים והתלמידים. עם זה, ממסמכי מטח לא היה ניתן להבין מה מידת שיתופם של המורים בהחלטות לגבי עצם הכנסת הגורם המתערב, כמו גם בשלבים הראשונים של גיבוש תוכנית ההתערבות שתופעל בבית-הספר. פולן ומילס (Fullan & Miles, 1993) טוענים שכדי שתהליך השינוי ייקלט, על צוות בית-הספר ליטול חלק פעיל בתכנון השינוי ובהצבת מטרותיו. פפגיאניס (1998) מציין כי אם רוצים ליישם רפורמה מורכבת, מקיפה ויעילה בחינוך, היא חייבת להתקבל באופן פעיל, אם לא להיבחר במפורש, על-ידי אלה שאחראים ליישומה ברמה המקומית, כלומר המורים. שיתוף הצוות החינוכי בגיבוש מדיניות חינוכית ובקבלת החלטות מוסדיות הינו אמצעי נוסף להעצמתו המקצועית ותנאי הכרחי לפיתוח האוטונומיה הפרופסיונלית של המורה (שולוב-ברקן, 1991; Griffin, 1990; Rowan, 1990).

**ההנחיה במסגרת תוכנית ההתערבות בבית-הספר** יכולה להיערך על-פי אחד משני מודלים – המודל האינטנסיבי או המודל האקסטנסיבי. בשני המודלים מוגדר כי ההנחיה מיועדת לכמה קהלי-יעד: הנהלת בית-הספר, מורים, צוותי מקצוע וצוותים בינמקצועיים. מצוין כי ההפעלה והיישום של התוכניות מלווים בהנחיה והדרכה של מורים ורכזי מקצוע בבתי-הספר לשם שינוי תהליכי ההוראה והלמידה בכיתה, במתן ייעוץ, ליווי והנחיה למנהלים ולצוותי מנהיגות מובילים בבתי-הספר, וכן בליווי ההפעלה והיישום בתוך חדרי הכיתות ובתוך בתי-הספר. מתיאורם הכללי של המודלים לא היה ניתן להבין מה ההבדלים ביניהם או באילו מקרים מוצעת תוכנית אינטנסיבית ובאילו מקרים תוכנית אקסטנסיבית, אך מן הכתוב עולה כי ההנחיה על-פי המודל האינטנסיבי אינה כוללת הנחיה ביישום התכנים בכיתות. על-כן ניתן לומר כי רק המודל האקסטנסיבי, המציע ליווי בכיתות, תואם את גישתם של שרן וישי (1994), המדגישים כי שינויים בדפוסי התנהגות קיימים מחייבים רכישת מיומנויות, מושגים ועמדות חדשים. השינוי מותנה לפיכך בשימוש פעיל במיומנויות ובמושגים חדשים, ולכן התוכנית חייבת להציע מערך סיוע מעשי ומקיף לכל הלקוחות, ולדאוג לכך שמנחי התוכנית ילוו באופן צמוד את סגל ההוראה ביישום השיטה בכיתות.

נוסף על כך, מטח מציע הדרכה במסגרת של השתלמויות למורים, למנהלים ולבעלי-תפקידים, שנערכות במסגרות שונות ביישובים (המועצה המקומית, השירות הפסיכולוגי וכולי) או במרכז מטח.

ההנחיה בבתי-הספר נעשית על-ידי **צוות מנחים של מטח**. פירוט לגבי הכישורים הנדרשים מצוות המנחים ואופן הכשרתם מופיע במסמכים באופן מתומצת ביותר. עם זה, ממסמכים המתארים את מודל העבודה של המנחים לשנת הלימודים תש"ס עולה כי קיים תכנון שנתי של השתלמויות המיועדות למנחים. כמו-כן מתוארים שלושה סוגים של מפגשי הדרכה למנחים: מפגשי למידה, מפגשי הנחיה ומפגשי ליווי-פיקוח (supervision). נוסף על כך, המנחים מחויבים

לכתוב תוכנית עבודה ולדווח בכתב לגבי יישום התוכנית. אין במסמכים פירוט לגבי הגדרת התפקיד של מדריכת-הציר במערך ההנחיה הבית-ספרי.

מטח מדגיש כי חשוב לעשות הערכה פנימית מעצבת ומסכמת במהלך הפעלתה של תוכנית ההתערבות, לשם קבלת החלטות ועריכת שינויים על-פי צורכי בית-הספר, וכן לשם בדיקת השגתם של יעדי התוכנית וזיהוי גורמים שבולמים או מקדמים את התוכנית. מצוין כי ההערכה צריכה להיעשות בשיתוף-פעולה בין המנחים ובעלי-התפקידים בבית-הספר. פעולת הערכה נוספות שהוזכרו במסמכים: דיווח תקופתי של המנחים, בדיקת יישום לעומת תכנון, ובדיקת עמדות של המשתתפים בבית-הספר לאורך כל התוכנית באמצעות שאלונים, שיחות וראיונות. אחד המומחים מציין בהקשר זה:

אחד המרכיבים החשובים בתהליכי שינוי ארגוני הוא פעולת הערכה, על מנת לאפשר בקרה ותיקון. בתוכנית זו, יותר מאשר בתוכניות ההתערבות האחרות, ישנה הכרה בחשיבות פעולה זו. בעבר (בשלב פרויקט ניל"י) התמקדה ההערכה במדידת הישגים לימודיים בלבד. ההערכה כיום מתייחסת להישגי התלמידים וגם לתהליכי שינוי ברמת בית-הספר כארגון. נעשה שימוש בשיטות כמותיות ואיכותיות במחקר... [יחד עם זה,] מתקבל הרושם שפעולת ההערכה, בשלב זה של התוכנית, אינה ממוסדת עדיין והיא חסרה דפוסים ברורים. (שלסקי)

אף-על-פי שמדובר בתוכנית המופעלת זה שלושים שנה, ואף-על-פי שצוין כי לאורך השנים ליותר התוכנית בהערכה, אם חיצונית ואם פנימית, נכללו בין החומרים שנמסרו לידינו רק שני דו"חות הערכה שנכתבו על-ידי מטח. דו"חות הערכה חיצוניים לא נמסרו לידינו.

ניתן לסכם ולומר כי מטח מציג רציונל מפורט ועדכני וכן מטרות ממוקדות המשקפות רציונל זה. תיאור מבנה התוכנית, לעומת זה, אינו נותן תמונה מלאה לגבי תוכניות ההתערבות השונות. עם זה, ניתן לראות כי קיימת הלימה בין הרציונל והמטרות לבין מבנה התוכנית ודרכי ההפעלה המוצעות. נושאי ההתערבות המוצעים מגוונים ועוסקים בהיבטים פדגוגיים וארגוניים כאחד, אם כי לא היה ניתן לעמוד על המטרות הספציפיות של כל מוקד התערבות, על הפעילויות או התכנים המוצעים במסגרתו, על קהלי-היעד שלו וכולי. כמו-כן לא היה ניתן להבין מהמסמכים באיזה אופן בית-הספר יכול לבחור את התוכניות שבהן הוא מעוניין, אם יש קשר בין המוקדים השונים, ואם קיים סדר מדרגי כלשהו ביניהם. כמו-כן, לא מצאנו בין הרשימות תוכניות המטפלות בדיסציפלינות השונות (מתמטיקה, אנגלית וכדומה). באשר להיבט החברתי – אף-על-פי שברמת הרציונל והמטרות מודגשת חשיבותו של היבט זה, לא מצאנו תוכניות העוסקות בו.

נושאי ההתערבות מכוונים לקהל-היעד העיקרי של התוכניות – סגל ההוראה בבית-הספר והתלמידים. יש גם תוכניות שפונות לקהל-יעד ברמת היישוב ומשרד החינוך, הכולל גם אנשי רשויות מקומיות ומפקחים. משך זמן ההתערבות שמטח מציע תואם את הספרות בתחום של הכנסת שינויים לארגונים, המעריכה כי נדרשות שלוש שנים לפחות על-מנת ליישם ולהפנים תמורה משמעותית במרכיבים מהותיים של בית-הספר – פדגוגיים וארגוניים כאחד. מבחינת אסטרטגיות ההוראה וחומרי הלימוד מושם דגש בהיצע מגוון ובמתן גמישות בבחירתם על-ידי המורה והתלמיד גם-יחד. הערכת התלמידים מתוארת כתהליך דינמי ושוטף של אבחון, מעקב

והערכה, שבאמצעותו ניתנת למורה ולתלמיד אפשרות להעריך את ההתאמה של ההוראה ללומד ולעצב את המשך תהליך ההוראה.

ההצהרה לגבי מעמדו של המורה והאוטונומיה המקצועית שלו באה לידי ביטוי בגמישותה של התוכנית, המאפשרת למורה להפעיל שיקול-דעת ולפתח דרכים וכלים שיענו על צורכי הלומדים השונים בכיתה. אוטונומיה תפקידית זו תובעת מהמורה "מומחיות פדגוגית" בתחומי דעת שונים ובקיאות בתהליכי למידה ובדרכי הוראה מגוונים, וכן מחייבת אותו להכיר את התלמיד מקרוב. התפיסה הפרופסיונלית של המורה באה לידי ביטוי גם בהנחיית המורים בכתיבת חומרי למידה. תפיסה זו תואמת את הגישות העכשוויות, המדגישות את הצורך בהעצמת המורה באמצעות מתן אוטונומיה מקצועית והדגשת אחריותו לניהול התהליך ולתוצר. כמו-כן מושם דגש בפיתוח עבודת-צוות, וכתיבת חומרי למידה מחזקת צורך זה.

מודל ההתערבות רואה בהיערכות הכוללת של בית-הספר תנאי הכרחי להכנסת השינוי. אופן הכנסתה של תוכנית ההתערבות מתואר במסמכים בצורה מתומצת ביותר, ועל-כן התקשינו לקבל תמונה מלאה לגבי התהליך ומהותו. אף-על-פי שברציונל של התוכנית יש התייחסות לחשיבות של שיתוף הצוות החינוכי בהגדרת החזון החינוכי של בית-הספר, בגיבוש המדיניות החינוכית, בהגדרת היעדים ובתכנון תהליכי השינוי, נראה כי מדובר בעיקר בשיתופו של המנהל בקבלת ההחלטות לגבי אופן הכנסתה של תוכנית ההתערבות לבית-הספר. לא מצאנו התייחסות ברורה לתפקידו של צוות המורים בהחלטה על עצם הכנסת התוכנית, בהגדרת מטרותיה ובתכנון דרכי פעולתה.

מטח מציע שני מודלים של הנחיה בבתי-הספר – מודל אינטנסיבי ומודל אקסטנסיבי. כמו-כן מוצעת הדרכה במסגרת של השתלמויות-חוץ למורים ולבעלי-תפקידים, שנערכות במרכז מטח או במסגרות שונות של היישוב. התיאור המתומצת שהוצג במסמכים לא אפשר לנו לעמוד על ההבדלים בין שני המודלים, אך עולה ממנו כי רק המודל האקסטנסיבי מציע ליווי והנחיה ביישום התכנים בתוך הכיתות. ההנחיה בבית-הספר נעשית על-ידי צוות של מנחים המקבל הדרכה במטח ופועל מטעם מטח. מטח מדגיש, כחלק מתוכנית העבודה, את נושא הערכה הפנימית המעצבת והמסכמת של תהליך ההתערבות בבתי-הספר, אם לשם המשך תכנון ההתערבות ואם לשם בדיקה של השגת היעדים. כמו-כן מודגשת חשיבותם של הבדיקה והדיווח התקופתיים, הנעשים במשותף על-ידי צוות המנחים וסגל בית-הספר, לגבי יישום תוכנית ההתערבות בהשוואה לתכנונה. למרות החשיבות שיוחסה במסמכי התוכנית להערכה הפנימית והחיצונית של התוכנית לצורך פיתוחה, נכללו בין המסמכים שנמסרו לידינו רק שני דו"חות הערכה פנימיים שנכתבו על-ידי מטח.

לסיכום, מטח מציע רציונל מקיף ומפורט בכל הקשור לגישת ההוראה המותאמת וליישומה המערכתי בבית-הספר. הרציונל המוצג מעוגן בספרות תיאורטית עדכנית מתחום הפדגוגיה על היבטיה השונים, כמו גם מהתחום של הכנסת שינוי לארגונים. מוצגת יריעה תיאורטית רחבה התואמת את האתוס הפדגוגי הרווח במרבית הספרות התיאורטית העכשווית על זרמיה השונים – פסיכולוגיים, סוציולוגיים ופילוסופיים כאחד. גישה זו הולמת גם גישות פרדיגמטיות שונות – הומניסטיות, קונסטרוקטיביסטיות, ביקורתיות או פוסטמודרניסטיות. בבסיס הגישה עומדים ערכים כגון: דמוקרטיה, שוויון הזדמנויות, אוטונומיה של הלומד, רב-תרבותיות ופלורליזם, וכן האמונה ביכולת האדם להשתנות. אולם בכל הקשור לתיאור התוכנית, העדרם של מסמכים

המפרטים את תוכני ההתערבות, את מודל ההפעלה, את קהל-היעד, את משך ההתערבות ואת המטרות בכל אחת מהתוכניות המוצעות על-ידי מטח הקשה עלינו לקבל תמונה שלמה בנוגע לתוכנית ההתערבות של מטח. מתיאור תוכנית ההתערבות במסמכים של מטח מתקבלת תמונה כללית מאוד. התקשינו להבין מן הכתוב מהו "חוט-השדרה" המחבר את כל תוכניות ההתערבות, אם קיים קשר בין הנושאים השונים, אם יש רצף מדרגי כלשהו, אם מדובר בתוכניות בעלות נושאים מוגדרים או שמא "נתפרת חליפה" על-פי מידותיו וצרכיו של כל לקוח.

נראה כי מדובר בתוכנית המכוונת לשינוי פדגוגי-ארגוני של עבודת בית-הספר יותר מאשר בהתערבות העוסקת בהתאמת ההוראה לכיתה בעלת הרכב לומדים הטרוגני. התפיסה המערכתית בנוגע ליישום ההוראה המותאמת מדגישה את החשיבות של פיתוח עבודת-צוות וטיפולו של בית-הספר כארגון אוטונומי. הדבר מתבטא בטיפול יכולתם של צוותי בית-הספר לפתח תוכנית לימודית בית-ספרית ובפיתוח תוכניות-ליבה ואשכולות של מקצועות לימוד שונים (למידה אינטגרטיבית). גישה זו מחזקת את שליטתו של המורה בתהליכי בניית החומר ובהתאמתו לצורכיהם של לומדים שונים, ומעמיקה את הצורך בעבודת-צוות. עם זה, נראה כי אין בתוכנית ההתערבות התייחסות חד-משמעית וברורה למידת שיתופו של צוות המורים בהחלטה על הכנסת התוכנית ובתכנון מהלכיה. אי-שיתוף המורים בכל הקשור להכנסת התוכנית ולתכנון פעולותיה עלול ליצור בקרב הצוות החינוכי התנגדויות לקבלת השינוי, ולהקטין את הסיכויים לשימורו לאורך זמן.

ניתן לומר כי המעבר מתוכנית סגורה יחסית (נל"י) לתוכנית פתוחה, מחומרים מובנים שהמרכז מנחית על המורה להבניה עצמית של חומרים, מהערכה כמותית, מדעית וחיזונית להערכה בעלת מאפיינים רפלקטיביים ואיכותיים – מעבר זה אכן יכול להעניק למורים אוטונומיה רבה יותר, לעודדם ליצור חומרים ולהתאימם לצורכי התלמידים, ולאפשר להם להתפתח מקצועית בתחומים שהם מעוניינים בהם. הרושם שנוצר הוא שכוונת התוכנית להבנות מעט ככל האפשר את מסגרות הפעולה ואת דרכי הפעולה, משום שהיא מבקשת להדגיש גישה של פתיחות וגמישות מצד המורים, תוך נאמנות לתפיסות-היסוד של התוכנית. אולם לפתיחות וגמישות אלה יש שני פנים, כפי שמסכם זאת אדלר בחוות-דעתו:

עוצמתה של התכנית (כפי שעולה מן החומר הכתוב), וגם חסרונה, בכך שהיא מפרטת אך מעט את העשייה הפדגוגית המוצעת הלכה למעשה.

## 6. הפעלת התוכנית

בפרק זה נתאר את אופן הפעלתן של תוכניות ההתערבות של מטח, תוך התייחסות לרקע ולסיבות להכנסת ההתערבות, לאופן שבו סגל בית-הספר והמנחים תופסים את מטרותיה, ולאופן הפעלת התוכנית בבתי-הספר.

### תיאור בתי-הספר שהשתתפו במחקר

שאלוני המחקר הופצו למנהלים, לרכזים, למורים, לתלמידים ולמנחים מטעם מטח בשישה-עשר בתי-ספר שבהם פעל מטח בשנת תש"ס. שיעור השאלונים שקיבלנו בחזרה ממנהלים, מרכזים וממנחים עמד על כ-85% במוצא. השאלון למורים הופץ לעשרים ושלושה מורים במדגם המצומצם,<sup>49</sup> אך רק אחד עשר מביניהם (43%) השיבו עליו; זאת, לעומת שיעורם הגבוה (72%) של שאלוני המורים שהתקבלו בחזרה בתוכניות ההתערבות האחרות. למרות פניות חוזרות ונשנות ארבעה מורים סירבו לענות על השאלון; חמישה אחרים טענו כי שלחו את השאלונים, אך הם מעולם לא הגיעו אלינו; ושלושה נוספים טענו כי אין הם זוכרים במה מדובר, כשכוונתם לתוכנית של מטח. שיעורם הנמוך של שאלוני המורים שקיבלנו בחזרה, כמו גם תגובותיהם של המורים על פניותינו, יש בהם כדי להצביע על היקף מצומצם של התוכנית בבתי-הספר, כמו גם על מידת השתתפות קטנה יחסית של המורים בתוכנית. כך, מראיונות טלפוניים שערכנו עם המנהלים (ראו פירוט בפרק "מתודולוגיה" בדו"ח הכללי), עולה כי בשישה בתי-ספר היה נושא ההתערבות ממוקד מאוד ועסק בחלופות בהערכה, ובחלק מהמקרים דובר בהשתלמות שניתנה מחוץ לבית-הספר. כמו-כן, בארבעה בתי-ספר היו רק צוות ההנהלה, או ההנהלה והרכזים, מעורבים בתוכנית.

ארבעה-עשר מבין שישה-עשר המנהלים של בתי-הספר שבהם פעלה תוכנית ההתערבות של מטח בשנת תש"ס (88%) השיבו על שאלון המחקר. על-פי דיווחי המנהלים, שבעה בתי-ספר הינם חטיבות-ביניים עצמאיות (אחד מהם בית-ספר המשלב בית-ספר יסודי וחטיבת-ביניים), ואילו היתר בתי-ספר שש-שנתיים; שבעה בתי-ספר הינם עירוניים ואילו היתר אזוריים (N=3), על-אזוריים (N=2) או כוללים כיתות על-אזוריות (N=1); מחצית מבתי-הספר הינם בתי-ספר רגילים, והיתר ייחודיים (ניסויים, קהילתיים וכולי).

מבין עשרת המנהלים שהתייחסו להרכבה של אוכלוסיית התלמידים בבית-ספרם, ארבעה הגדירו אותה כבאה מרקע כלכלי קשה (כלומר, לפחות שני-שליש מהתלמידים באים מרקע כלכלי קשה); שני מנהלים דיווחו כי מחצית מתלמידיהם באים מרקע כלכלי קשה והיתר מרקע כלכלי מבוסס; וארבעה מנהלים דיווחו כי לפחות שני-שליש מתלמידיהם באים מרקע כלכלי מבוסס. כל המנהלים (שענו על שאלה זו) דיווחו כי הכיתות בבית-ספרם הינן הטרוגניות.

אם כן, ניתן לראות כי תוכנית ההתערבות של מטח פועלת בבתי-ספר בעלי מאפיינים שונים: בחלקם אוכלוסיית התלמידים באה מרקע חברתי-כלכלי מבוסס, בחלקם היא הטרוגנית מבחינת הרקע החברתי-הכלכלי של התלמידים, ובחלקם התלמידים באים מרקע חברתי-כלכלי קשה. נוסף על כך, באחד-עשר מבין בתי-הספר (85%) קיימות כיתות עולים, כיתות של חינוך מיוחד או תוכניות שילוב של תלמידי חינוך מיוחד. בשני בתי-ספר בלבד יש כיתות מיוחדות "אליטיסטיות"



כיתות למחוננים, לאומנויות וכדומה. מחצית מבתי-הספר מפעילים הקבצות באנגלית ובמתטיקה כבר בכיתה ז', ו-85% מבתי-הספר מפעילים הקבצות כאלה בכיתות ח ו-ט. תוכנית ההתערבות הייתה חדשה יחסית (פעלה רק כשנה-שנתיים) ברוב בתי-הספר (N=12), בבית-ספר נוסף היא פעלה ארבע שנים, ורק בבית-ספר אחד היא פעלה שש שנים. על-פי דיווחם של המנהלים, בשישה בתי-ספר הופסקה התוכנית ולא פעלה במהלך תשס"א, ובשלושה בתי-ספר נמשכה הפעלת התוכנית במהלך שנת הלימודים תשס"א ללא סיוע והדרכה של מטח. מדיווחם של הרכזים ומראיונות טלפוניים שקיימנו עם המנהלים עולה כי בשני בתי-ספר נוספים הופסקה התוכנית בשנת תשס"א או הופעלה ללא סיועו של הגורם המתערב. אם כן, בשנת תשס"א פעל מטח רק בחמישה בתי-ספר מבין שישה-עשר בתי-הספר שבהם פעל בשנת תש"ס. הסיבות לסיום ההתערבות בכל בית-ספר היו שונות: העדר משאבים (N=3), מוקד ההתערבות שנבחר בעבר לא ענה עוד על הצרכים החדשים של בית-הספר (N=2), התוכנית השיגה את יעדיה (N=3) וחוסר גמישותו של הגורם המתערב (N=1). שלושה מנהלים שדיווחו כי המשיכו בהפעלת ההתערבות באופן עצמאי ציינו כי הסיבה העיקרית לכך הייתה העדר משאבים, ומנו סיבות נוספות כגון שינוי סדרי העדיפויות של בית-הספר בנוגע להתערבות ו/או תחושתו של בית-הספר כי הוא יכול להמשיך לבדו. אם כן, מכיוון שברוב בתי-הספר שהשתתפו במחקר לא פעל מטח בשנת תשס"א, התבקשו המנהלים לדווח באמצעות שאלוני המחקר על תוכנית ההתערבות כפי שפעלה במהלך תש"ס, ולכן דו"ח מחקר זה מתייחס בעיקר להפעלת תוכנית ההתערבות במהלך אותה שנה.

## **תיאור ההתערבות**

### **הרקע והסיבות להכנסת ההתערבות**

בתת-פרק זה נתייחס להיבטים שונים הקשורים להכנסת ההתערבות לבית-ספר: היוזמה והמניעים להכנסת ההתערבות, אופן בחירתו של הגורם המתערב והדרכים להכנסת תוכנית ההתערבות לבית-ספר. כל אלה משפיעים על ביסוס התוכנית בבית-הספר ועל הצלחתה של התוכנית.

### **היוזמה להכנסת הגורם המתערב**

שנים-עשר מבין שלושה-עשר המנהלים שהשיבו על השאלה דיווחו כי היוזמה להכנסת ההתערבות לבית-הספר הייתה של המנהל הנוכחי או של המנהל הקודם. בחלק מהמקרים היו שותפים ביוזמה גם הפיקוח (בשלושה בתי-ספר), הרשות המקומית (בשני בתי-ספר) והגורם המתערב (בשני בתי-ספר). רק בבית-ספר אחד הוכנסה התוכנית ביוזמתו של המפקח, ללא שיתוף המנהל.

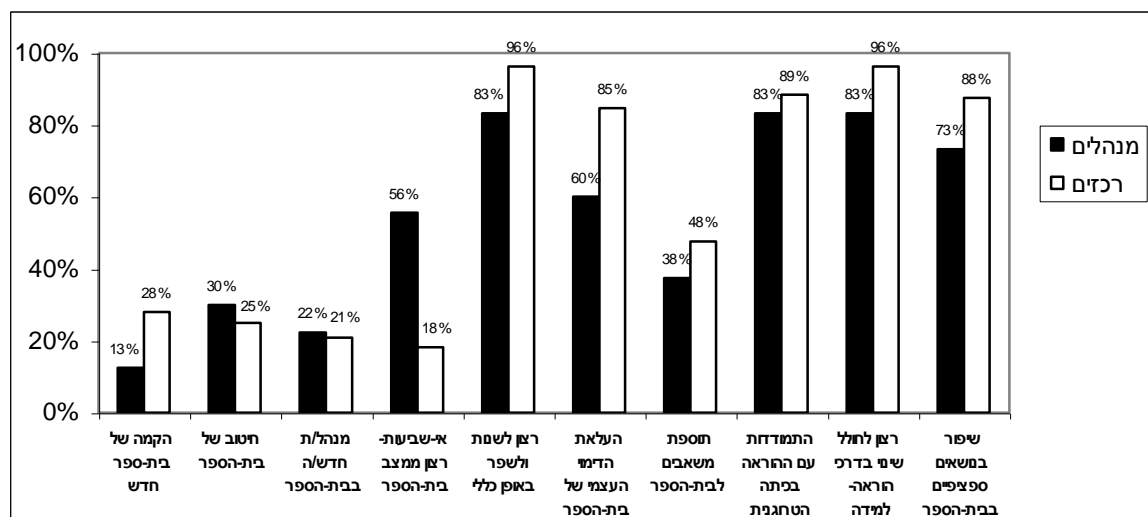
אף לא אחד מהמנהלים ציין כי היוזמה להכנסת התוכנית באה גם מבעלי-תפקידים אחרים בבית-הספר או מהמורים. תחושתם של הרכזים בעניין זה הייתה שונה מזו של המנהלים – אחד-עשר רכזים מבין עשרים ושישה שהתייחסו לשאלה זו ציינו כי היו שותפים ליוזמה להכניס את תוכנית ההתערבות לבית-הספר, ושישה מביניהם אף ציינו כי היו מעורבים בכך במידה רבה או רבה מאוד. המורים, לעומת זה, לא חשו כי היו שותפים ביוזמה להכניס את תוכנית ההתערבות

לבית-הספר, ורק מורה אחד (מבין אחד-עשר המורים שהשיבו על שאלון המחקר) ציין כי היה מעורב במידה בינונית ביוזמה להכנסת התוכנית לבית-הספר.

### הסיבות להכנסת ההתערבות

המנהלים ציינו סיבות אחדות להכנסת ההתערבות לבית-הספר. הסיבות השכיחות ביותר שצוינו על-ידי עשרה מנהלים לפחות (יותר מ-70%) היו: (1) רצון לשנות ולשפר את בית-הספר באופן כללי; (2) רצון לחולל שינוי בדרכי הוראה-למידה; (3) התמודדות עם הוראה בכיתה הטרוגנית. שתי הסיבות האחרונות צוינו בדרך-כלל יחדיו. לרצון לשפר את בית-הספר ו/או את ההוראה והלמידה בו התלווה גם רצון להעלות את הדימוי העצמי של בית-הספר באמצעות הכנסת תוכנית ההתערבות (סיבה זו צוינה על-ידי שישה מנהלים). סיבות נוספות שצוינו על-ידי יותר מ-20% מהמנהלים היו: חיטוב של בית-הספר; אי-שביעות-רצון ממצבו של בית-הספר או מצב של משבר בבית-הספר; תוספת משאבים לבית-הספר ורצון לשפר נושאים ספציפיים בו, בעיקר בכל הנוגע לנושאים בינתחומיים. כפי שניתן לראות בתרשים 1, רכזי המקצוע ראו את הסיבות להכנסת ההתערבות לבית-ספרם באופן דומה למנהלים.<sup>50</sup>

תרשים 1: הסיבות להכנסת ההתערבות לפי דיווחיהם של המנהלים והרכזים (באחוזים)\*



\* האחוזים חושבו מתוך סך המנהלים והרכזים שהשיבו על שאלוני המחקר, ולא מתוך סך המנהלים והרכזים שהשיבו על כל שאלה ושאלה.

### אופן הבחירה של הגורם המתערב והנימוקים לבחירה

כל המנהלים כמעט (שנים-עשר מתוך ארבעה-עשר) ציינו כי המנהל הוא זה שבחר בגורם המתערב שיפעל בבית-ספרו. במחצית מהמקרים היה הפיקוח שותף בבחירת הגורם המתערב, ורק 20% מהמקרים הייתה הרשות שותפה בהחלטה זו.

שמונה מנהלים (מבין ארבעה-עשר המנהלים שהשיבו על השאלון) ציינו כי בחרו את הגורם המתערב על-סמך היכרות אישית עם הגורם המתערב ו/או עם נציגיו, ומחציתם הסתמכו גם על המלצות של הפיקוח ו/או של בתי-ספר אחרים, ועשו בדיקה כלשהי שהתבססה על בחינת תוכניותיו של הגורם המתערב, מפגשים עם נציגיו וכולי. מנהלים אחרים, שלא הכירו את הגורם

המתערב, הסתמכו גם הם על המלצה של הפיקוח או של הרשות המקומית, ובחלק מהמקרים בדקו גם גורמים מתערבים נוספים.

גם במקרה זה, כפי שעולה מדיווחם של המנהלים (ובדומה לדיווח לגבי היוזמה להכנסת תוכנית ההתערבות לבית-הספר), הרכזים והמורים לא היו שותפים בבחירת הגורם המתערב (למעט בבית-ספר אחד), ורק בשלושה בתי-ספר שותפו בהחלטה בעלי-תפקידים מבית-הספר (כגון: רכז מקצוע, יועץ או סגן מנהל).

הסיבה הבולטת ביותר לבחירת הגורם המתערב, שצוינה על-ידי שנים-עשר (86%) מבין המנהלים, הייתה יכולתו של הגורם המתערב לתת מענה לצרכים הספציפיים של בית-הספר. סיבות נוספות שצוינו על-ידי יותר ממחצית המנהלים היו: גמישותו של הגורם המתערב ויכולתו להתאים את תוכנית ההתערבות לבית-הספר, המוניטין של הגורם המתערב, המלצות של עמיתים והמלצות של ממונים. בחלק מהמקרים הייתה הסיבה לבחירת הגורם המתערב קשורה להתמחותו בתחום ספציפי כלשהו (למשל, ארגון למידה).

### תהליך הכנסתה של תוכנית ההתערבות לבית-הספר וההקשר הבית-ספרי

ברוב בתי-הספר (שנים-עשר מתוך ארבעה-עשר) התייעצו המנהלים עם כמה בעלי-תפקידים בבית-הספר לגבי הכנסת תוכנית ההתערבות לבית-הספר. המורים, לעומת זה, לא שותפו בתהליך גם בשלב זה. בשני בתי-ספר בלבד הוצגה התוכנית לפני המורים והם התבקשו להביע את דעתם עליה באופן חופשי. בשישה בתי-ספר אחרים (43%) הוצגה התוכנית לפני המורים לאחר שהמנהל/ת כבר קיבל/ה את ההחלטה לגבי הכנסת תוכנית ההתערבות. רק בשני מקרים דיווחו המנהלים כי לא שיתפו את המורים בהחלטה זו מכיוון שלא הם קיבלו אותה, ולמעשה, הם עצמם קיבלו את ההודעה על הכנסת תוכנית ההתערבות לבית-ספרם יחד עם המורים: במקרה אחד הייתה זו יוזמה של הפיקוח, שגם בחר את הגורם המתערב; ובמקרה האחר הייתה היוזמה משותפת לרשות המקומית ולמנהל הקודם של בית-הספר, שגם בחרו את הגורם המתערב יחד עם הפיקוח.

הרכזים רואים את התהליך באור דומה, אם כי על-פי הדיווח שלהם, התייעצותם של המנהלים עם בעלי-תפקידים השונים בבית-הספר הייתה פחותה מזו שדיווחו המנהלים – 65% מהרכזים דיווחו על התייעצות כזו, לעומת 83% מבין המנהלים שהשיבו על שאלה זו<sup>51</sup> המורים לא התייחסו כמעט להתייעצות של המנהלים עם בעלי-תפקידים השונים בבית-הספר לגבי הכנסת התוכנית, כנראה עקב חוסר ידע בנושא. על-פי דיווחיהם של כל המורים שהשיבו על שאלה זו (N=8), התוכנית הוצגה לפניהם לאחר שהתקבלה כבר ההחלטה, ולא נועצו בהם לפני כן.

המנהלים דיווחו כי המורים לא הביעו כל התנגדות להחלטה להכניס את תוכנית ההתערבות לבית-הספר. עם זה, בתשובה לשאלה אחרת דיווחו שלושה מנהלים כי כרבע מהמורים בבית-ספרם הביעו התנגדות כזו, וציינו כי הסיבות לכך היו בעיקר העומס שהטילה התוכנית על המורים והעדר גמול הולם להם, כמו גם ריבוי פרויקטים בבית-הספר ואכזבה מפרויקטים קודמים. הדרך שבה התמודדו המנהלים עם ההתנגדויות הייתה בעיקר הכנסה הדרגתית של התוכנית לבית-הספר, ובחלק מבתי-הספר (N=2) לא חויבו המורים ליטול חלק בתוכנית. שני מנהלים לא השיבו על שאלה זו מכיוון שהתוכנית הוכנסה לפני כניסתם לתפקיד.

גם הרכזים דיווחו על שיעורים דומים של מורים שהתנגדו להחלטה להכניס את תוכנית ההתערבות לבית-ספרם. כ-15% מהרכזים שהתייחסו לנושא זה בשאלון ציינו כי המורים התנגדו להכנסת תוכנית ההתערבות. הסיבות הבולטות שהם ציינו להתנגדות זו היו: חוסר אמונה בהצלחת ההתערבות, אכזבה מפרויקטים קודמים, ריבוי פרויקטים בבית-הספר וחשש מהעומס שתטיל עליהם התוכנית.

אכן, על-פי דיווחם של המנהלים, בתי-הספר מפעילים תוכניות ופרויקטים נוספים העוסקים בתחומים פדגוגיים, ארגוניים וחברתיים. כך, תשעה מנהלים דיווחו על פרויקטים נוספים שפועלים בבית-ספרם: שמונה מביניהם דיווחו על שני פרויקטים או יותר שפועלים במקביל, שבעה דיווחו על תוכנית נוספת המתמקדת בהיבטים פדגוגיים שונים, חמישה דיווחו על תוכניות המתמקדות בהיבטים ארגוניים, ושישה מנהלים דיווחו על קיום פרויקטים בתחום החברתי. רוב התוכניות והפרויקטים, ובמיוחד אלה שעסקו בהיבטים פדגוגיים וארגוניים של בית-הספר, הופעלו בהיקף בינוני עד רחב.

לגבי הקשר בין תוכנית ההתערבות שבמוקד הערכה זו לבין התוכניות והפרויקטים האחרים בבית-הספר – שבעה מנהלים (מבין התשעה שהשיבו על שאלה זו) השיבו כי אין שום קשר ביניהם (שלושה מנהלים) או שקיים תיאום כלשהו בין מנחים מתוכניות שונות אך לא תיאום הדוק (ארבעה מנהלים). רק מנהל אחד דיווח כי בבית-ספרו נערכות ישיבות תכנון משותפות בין הגורמים המייצגים תוכניות ופרויקטים שונים.

גם המנחים מדווחים על מצב דומה – ארבעה מנחים (מבין עשרה שהשיבו על השאלה) מדווחים על קשר חלקי בלבד עם תוכניות אחרות, ואחרים מדווחים על העדר קשר עם מנחים מטעם תוכניות ופרויקטים אחרים הפועלים בבית-הספר. מבין המנחים שמקימים קשר כלשהו עם עמיתיהם מתוכניות אחרות, עיקר הקשר נועד לצורך עדכון, ולעיתים רחוקות יותר (שני מנחים בלבד) לצורך איגום משאבים.

אם כן, ניתן לראות כי בבתי-הספר שהשתתפו במחקר קיימים פרויקטים רבים נוספים, שרובם הופעלו בהיקף בינוני עד רחב, ובדרך-כלל אין תיאום וקשר כלשהו בין הפרויקטים השונים. כמו-כן, חלק ניכר מהתוכניות והפרויקטים הנוספים כבר עוסקים בתחומים פדגוגיים. על רקע זה, הכנסת תוכנית ההתערבות נוספת, שתוארה על-ידי מחצית מהמנהלים כתוכנית שאינה מרכזית מאוד בבית-הספר, עלולה להיות משימה לא-פשוטה.

### גיבוש תוכנית ההתערבות

מוקדיה ותחומיה של תוכנית ההתערבות נקבעו ברוב בתי-הספר (אחד-עשר מתוך ארבעה-עשר) בדיון משותף בין בית-הספר והגורם המתערב. ברוב המקרים הללו גובשה תוכנית ההתערבות על-סמך שיחות בין נציגי הגורם המתערב ונציגי בית-הספר (בשישה בתי-ספר), ורק בחלקם (בארבעה בתי-ספר) היא נקבעה על בסיס הערכת-מצב שיטתית או על בסיס הממצאים של סקר צרכים שערך הגורם המתערב לשם בדיקת צרכיו של בית-הספר. מדיווחיהם של רכזי המקצוע והמורים עולה כי יותר ממחצית הרכזים וכ-80% מהמורים לא היו מעורבים כלל בהערכת-המצב.

שישה מנהלים דיווחו כי הוסכם מראש עם הגורם המתערב על משכה של תוכנית ההתערבות, וחמישה מנהלים דיווחו כי נערך תכנון ארוך-טווח של היקף ההתערבות. רק בארבעה בתי-ספר לא

נידון כלל משך ההתערבות, ובשלושה לא נקבע היקפה. בכל בתי-הספר כמעט (שלושה-עשר) הגדיר הגורם המתערב את השלבים השונים של תוכנית ההתערבות: בתשעה מביניהם הוגדרו הדברים באופן ברור, ובארבעת האחרים הוצגו הדברים באופן כללי בלבד.

היקפה של תוכנית ההתערבות לא השתנה במהלך השנים בשישה בתי-ספר; בארבעה בתי-ספר אחרים הוא הצטמצם, ובשניים ההתערבות הופסקה; רק בשני בתי-ספר הורחבה תוכנית ההתערבות במהלך השנים. השינויים בהיקף ההתערבות באו לידי ביטוי בתחומים שונים, כגון: מספר המקצועות שהתוכנית עסקה בהם, מספר שכבות-הגיל המעורבות בתוכנית, מידת שיתופו של צוות הניהול בתוכנית ההתערבות, מידת מעורבותו של המנהל בתוכנית ההתערבות, ובעיקר במספר המורים המעורבים בתוכנית ובהגדרת תחומיה ומוקדיה. שלושה מנהלים דיווחו על שינוי במוקד התוכנית במהלך ההתערבות. בכל המקרים נעשה השינוי ביוזמת המנהל, ובמקרה אחד הייתה זו יוזמה משותפת של המנהל והגורם המתערב.

### התפיסה ביחס למטרות התוכנית

התפיסה ביחס למטרות התוכנית משפיעה על הפעילות המשותפת של כל הגורמים החוברים יחדיו בהובלת תוכנית ההתערבות בבית-הספר. על-כן בדקנו כיצד הוגדרו מטרותיה של תוכנית ההתערבות של מטח בבתי-הספר השונים, ומה מידת ההלימה בתפיסת המטרות בין המנהלים, הרכזים, המורים ומנחי התוכנית.

על-סמך ניתוח גורמים (ראו פירוט בנספח 8 בדו"ח הכללי) זוהו שלוש מטרות כלליות של תוכנית ההתערבות בבתי-הספר: (1) מטרות המתמקדות בתלמיד (כגון: שיפור הישגים לימודיים, הגברת ההנִיָּעָה ללמידה, קידום תלמידים מתקשים, שיפור היחסים החברתיים בין התלמידים, מתן מענה לשונות בין תלמידים וכולי); (2) מטרות המתמקדות במורה (פיתוח מקצועי של מורים, העצמת מורים, שיפור דרכי הוראה-למידה במקצוע מסוים, יצירה והגברה של שיתוף-הפעולה בין מורים מאותו תחום דעת ומתחומי דעת שונים וכולי); (3) מטרות המתמקדות בבית-הספר (שיפור דרכי ניהולו של בית-הספר, הגברת מעורבותה של הקהילה בבית-הספר, שיפור תדמיתו של בית-הספר, הגברת כוח המשיכה של בית-הספר וכולי).

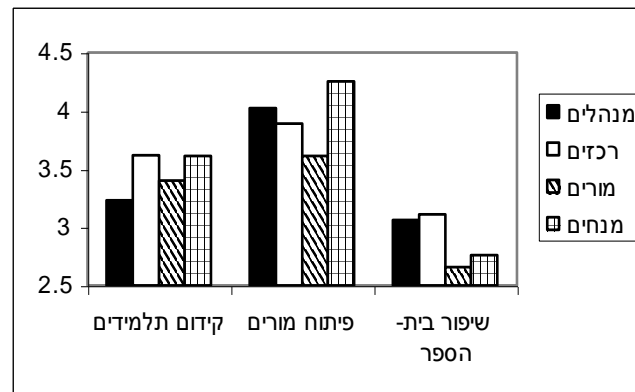
המטרה העיקרית של ההתערבות<sup>52</sup> בעיני כל בעלי-התפקידים – מנהלים, רכזים, מורים ומנחים – הייתה פיתוח והתמקצעות של מורים (ראו לוח 1 ותרשים 2). לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית<sup>53</sup> בין בעלי-התפקידים השונים בתפיסת מידת החשיבות של המטרה ברמת המורה (אך ייתכן שהדבר קשור למדגמים הקטנים בניתוח).

**לוח 1: תפיסותיהם של מנהלים, רכזים, מורים ומנחים ביחס למטרות התוכנית (ממוצעים וסטיות-תקן)\***

	מטרות התוכנית								
	שיפור בית-הספר			פיתוח מורים				קידום תלמידים	
	N	ממוצע	ס"ת	N	ממוצע	ס"ת	N	ממוצע	ס"ת
<b>מנהלים</b>	14	3.06	.69	14	4.02	.70	14	3.23	.97
<b>רכזים</b>	28	3.11	.92	28	3.89	.87	28	3.62	.76
<b>מורים</b>	11	2.66	.80	11	3.68	.71	11	3.40	.77
<b>מנחים</b>	11	2.76	1.08	11	4.25	.65	11	3.61	.82

\*הסולם משתרע מ-1 עד 5: 1= כלל לא; 5= במידה רבה מאוד

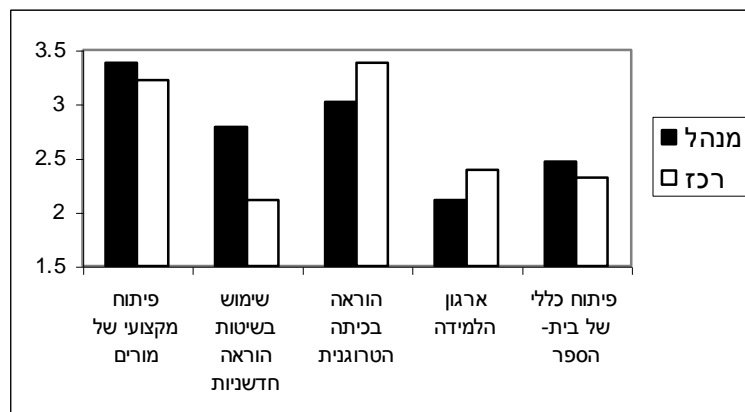
## תרשים 2: תפיסותיהם של מנהלים, רכזים, מורים ומנחים ביחס למטרות התוכנית



גם קידום תלמידים נתפס כמטרה בולטת של תוכנית ההתערבות,<sup>54</sup> ולא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית<sup>55</sup> בדירוג המטרה על-ידי בעלי התפקידים השונים. המטרה "שיפור בית-הספר" נתפסת על-ידי כל בעלי-התפקידים<sup>56</sup> כמטרה משנית יותר.

כדי לבחון את הביטוי האופרטיבי של מטרות התוכנית, בדקנו גם באילו תחומים התמקדה תוכנית ההתערבות. על בסיס ניתוח גורמים (ראו פירוט בנספח 8 בדו"ח הכללי) אותרו ארבעה תחומי פעילות עיקריים: (1) פיתוח מקצועי של המורה; (2) ארגון בית-הספר; (3) פיתוח כללי של בית-הספר (לדוגמה: גיבוש מדיניותו של בית-הספר, פיתוח הערכה בית-ספרית, בנייה ופיתוח של רצף שש-שנתי); (4) התמודדות עם הוראה בכיתה הטרואגנית (לדוגמה: פיתוח שיקול-דעת חינוכי המתאים להתמודדות עם כיתה הטרואגנית, פיתוח מטלות/משימות לרמות שונות של תלמידים וכולי). כפי שניתן לראות בתרשים 3, מדיווחי המנהלים והרכזים עולה כי תוכנית ההתערבות התמקדה בעיקר בפיתוח מקצועי של המורים, וכן בהכשרת מורים להוראה בכיתה הטרואגנית אם כי במידה קטנה יותר,<sup>57</sup> אך עסקה גם בתחומים נוספים, כגון: ארגון הלמידה, טיפול בנושאים כלל בית-ספריים וכולי.

## תרשים 3: מוקדי ההתערבות על-פי תפיסותיהם של מנהלים ורכזים\*



\*הסולם משתרע מ-1 עד 5: 1 = כלל לא; 5 = במידה רבה מאוד

על-פי דיווחיהם של המנהלים והרכזים גם-יחד, התחומים שבהם עסקו יותר במסגרת ההתערבות (ראו פירוט בנספח 1) היו: שינוי תפיסתם של המורים בתחום הוראה-למידה, פיתוח והגברה של שיתוף-הפעולה בקרב המורים, הכרת מגוון של שיטות לאבחון ולהערכה ברמת הכיתה, פיתוח הערכה בית-ספרית, הוראה בדרך החקר, הוראה בכיתה ההטרורגנית ומתן מענה לתלמידים בעלי אפיונים שונים.

מתשובותיהם של המנהלים והרכזים לשאלה פתוחה בנוגע למוקדי ההתערבות העיקריים של התוכנית עולה גם-כן כי המוקדים העיקריים של ההתערבות היו פיתוח של צוותי מורים, ובמיוחד שיפור של דרכי הוראה והערכה (שצוין על-ידי 36% מהמנהלים ו-42% מהרכזים). עם זה, יש לציין כי הדגש הושם בשיפור של דרכי הוראה והערכה באופן כללי, ולא בהכרח בהקשר של הכיתה ההטרורגנית. ממצא זה עולה בקנה אחד עם רציונל התוכנית ועם הסיבות להכנסת ההתערבות שצוינו על-ידי המנהלים (ראו לעיל את הסעיף "הסיבות להכנסת ההתערבות").

מנחי התוכנית הצביעו גם הם על מוקדים אלה (פיתוח מקצועי של מורים והתמודדות עם הוראה בכיתה הטרורגנית) כעל מוקדי התערבות בולטים, אך הם ציינו גם מוקדים רבים נוספים, כגון: מתן ייעוץ לצוות הניהול או למנהל, פיתוח נושאים בינתחומיים וכולי. כלומר, תחומי הפעילות שעליהם הצביעו המנחים היו מגוונים יותר מאלה שציינו המנהלים והרכזים.

### אופן הפעלת התוכנית

בחלק זה של הדו"ח נתאר את תהליך ההפעלה של תוכנית ההתערבות של מטח בבתי-הספר, תוך התייחסות למידת מרכזיותה, להיקף הפעלתה, למידת מעורבותו של צוות בית-הספר בתוכנית, למערך ההדרכה ולקשיים שליוו את הפעלת התוכנית.

#### היקף הפעלתה ומידת מרכזיותה של תוכנית ההתערבות

מבין שבעת המנהלים שהשיבו על שאלה זו (בבתי-הספר האחרים הופסקה התוכנית), אחד ציין כי התוכנית פועלת בהיקף מצומצם, וששת האחרים דיווחו כי היקף התוכנית בינוני. לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית<sup>58</sup> בין דיווחי המנהלים והרכזים בנוגע להיקף הפעלתה של התוכנית בבית-ספר. אם כן, ככל הנראה, תוכניות ההתערבות של מטח פועלות בבתי-הספר בהיקף בינוני. אכן, במענה לשאלה אחרת, שבעה (מבין שנים-עשר המנהלים שהשיבו על שאלה זו) דירגו את מידת מרכזיותה של תוכנית ההתערבות מבחינת היקפה ובולטותה בבית-הספר כקטנה או כבינונית.

#### מעורבותו של צוות בית-הספר בתוכנית

מעבר להיקף הפעלה של התוכנית בבתי-הספר, בדקנו גם מי מקרב סגל בית-הספר מעורב בהפעלת התוכנית, באילו פעילויות מטעם התוכנית הוא משתתף, ומה סוג ההנחיה שהוא מקבל מטעם מטח.

כל המנהלים, למעט אחד (שלא יזם את התוכנית ולא היה פעיל בהכנסתה על-פי דיווחו בסעיפים הקודמים), דיווחו כי היו מעורבים במידה רבה בקביעת מוקדיה ונושאה של ההתערבות, בקביעת תוכנית פעולה שנתית עם הגורם המתערב, בגיוס מורים להשתתפות בתוכנית ובהסרת התנגדויותיהם לתוכנית. כל המנהלים דיווחו על קבלת עדכונים ודיווחים בנוגע

להתקדמותה של ההתערבות בבית-ספרם, ועל עריכת מעקב אחר יישום התוכנית. שנים-עשר מנהלים דיווחו כי השתתפו גם במפגשים שנערכו במסגרת תוכנית ההתערבות. עם זה, רק שלושה מנהלים ציינו כי עבדו באופן ישיר עם המנחים מטעם התוכנית וקיבלו מהם הנחיה וליווי. על-פי דיווחם של המנהלים, בתשעה בתי-ספר היה גם צוות ההנהלה מעורב באופן פעיל בתוכנית ההתערבות, ובאחד-עשר בתי-ספר היו רכזי המקצוע מעורבים בתוכנית.

**לוח 2: תחומים שבהם היו הרכזים והמורים מעורבים במסגרת תוכנית ההתערבות (ממוצעים וסטיות-תקן)\***

מורים (N=11)**		רכזים (N=29)		תחומים
ממוצע	סט"ת	ממוצע	סט"ת	
0.89	1.40	1.45	2.12	היזומה להכניס את תוכנית ההתערבות לבית-הספר
0.45	1.20	1.05	1.52	הבחירה בגורם המתערב המסוים
2.40	1.57	1.41	2.40	הערכת-המצב לפני הכנסת תוכנית ההתערבות לבית-הספר
1.39	2.77	1.59	2.92	ניסוח יעדיה של התוכנית
1.55	3.00	1.32	3.04	בחירת הנושאים שבהם תעסוק ההתערבות
1.81	2.57	1.58	2.56	תכנון אופן הפעלתה של התוכנית בבית-הספר
1.73	2.00	1.46	2.14	גיוס מורים להשתתפות בתוכנית
1.07	2.00	1.55	2.58	קביעת תוכנית פעולה שנתית עם הגורם המתערב
0.84	1.50	1.32	1.92	תכנון מערכת השעות של הגורם המתערב
1.74	3.55	1.21	4.04	השתתפות פעילה במפגשים הנערכים במסגרת ההתערבות
1.45	2.77	1.73	3.00	הערכת הפעלתה של התוכנית בבית-הספר
1.03	1.67	1.38	2.09	התייעצות לגבי המשך פעילותה של תוכנית ההתערבות בבית-הספר
0.45	1.20	1.08	1.56	התייעצות לגבי סיום ההתערבות בבית-הספר
-	1.00	.98	1.46	התייעצות לגבי החלטה על סיום ההתקשרות בין בית-הספר לגורם המתערב

\* הסולם משתרע מ-1 = לא מעורב כלל, עד 5 = מעורב במידה רבה מאוד.

\*\* מספר המורים שהשיבו על שאלוני המחקר היה עשרה. במענה לשאלה זו, שיעור ניכר של המורים (בפריטים מסוימים אף 50%) השיבו כי הנושא אינו רלוונטי לבית-ספרם. הדבר בלט במיוחד בנושאים הבאים: היוזמה להכניס את תוכנית ההתערבות לבית-הספר, הבחירה בגורם המתערב המסוים, גיוס מורים להשתתפות בתוכנית, תכנון מערכת השעות של הגורם המתערב והתייעצות לגבי החלטה על סיום ההתקשרות בין בית-הספר לגורם המתערב.

כפי שניתן לראות בלוח 2, וכפי שדווח בסעיפים הקודמים, הרכזים שותפו בעיקר (אך עדיין במידה קטנה) בניסוח יעדי התוכנית ובבחירת הנושאים שבהם עסקה ההתערבות, בקביעת תוכנית הפעולה השנתית עם הגורם המתערב, בהערכת הפעלתה של התוכנית בבית-הספר, ומעל לכל – במפגשים שנערכו במסגרת התוכנית. על-פי תפיסתם, בתחילת הדרך הם שותפו במידה מצומצמת בלבד בהחלטה על הכנסת ההתערבות לבית-הספר ובבחירת הגורם המתערב. כמו-כן,



ברוב המקרים הם לא שותפו בהחלטה על סיום ההתערבות. אם כן, עיקר שיתופם של הרכזים בא לידי ביטוי בתכנון פנים-בית-ספרי ובהשתתפותם בתוכנית עצמה. כך, על-פי דיווחם של הרכזים, חלקם נפגשו באופן אישי עם המנחה (שמונה מתוך עשרים ותשעה) והשתתפו במפגשים של כלל רכזי המקצוע עם המנחה (שנים-עשר), אם כי בשני המקרים אין מדובר במפגשים תדירים במהלך השנה, אלא בשלושה מפגשים במוצע, בהיקף כולל של עשר עד חמש-עשרה שעות בשנה. שיתופם של המורים, כפי שניתן לראות בלוח 2, היה מצומצם עוד יותר.<sup>59</sup> המורים, בדומה לרכזים, מדווחים כי היו מעורבים במידה מסוימת בניסוח יעדיה של התוכנית, בבחירת נושאיה, בתכנון אופן הפעלתה ובהערכתה, אך עיקר מעורבותם (וגם זאת במידה בינונית בלבד) התבטאה בהשתתפות פעילה במפגשים שנערכו במסגרת תוכנית ההתערבות. שמונה מנהלים דיווחו כי במסגרת תוכנית ההתערבות נעשית עבודה עם מורים במקצוע מסוים, וחמישה מנהלים דיווחו שכל מורי בית-הספר נכללים במסגרת ההתערבות, כאשר באחד-עשר בתי-ספר הוגדרה השתתפותם של מורים בתוכנית כחובה. עיקר ההנחיה שניתנה למורים הייתה במסגרת צוות דיסציפלינרי (שישה מורים מבין האחד-עשר שהשיבו על השאלון) או במסגרת מליאת מורים (חמישה מורים). אף לא מורה אחד ציין כי קיבל הנחיה בתוך הכיתות, אף-על-פי שחלק מהמנהלים (N=7) דיווחו כי המורים מקבלים הנחיה גם בכיתות.

#### הסביבה הלימודית וחומרי הלמידה

ניסינו לברר עם הרכזים באיזו מידה עסקה תוכנית ההתערבות בארגון הסביבה הלימודית (למשל: הקמת חדרי-מקצוע, ארגון הסביבה הלימודית על-פי מקצוע, פיתוח מרכזי למידה). רק ארבעה רכזים מבתי-ספר שונים<sup>60</sup> (מתוך עשרים ותשעה רכזים בסך-הכל) השיבו כי במסגרת ההתערבות הוקמו בבית-ספרם חדרי-מקצוע; שמונה רכזים מבתי-ספר שונים דיווחו על ארגון הסביבה הלימודית על-פי מקצוע; ושישה רכזים (מחמישה בתי-ספר שונים) דיווחו על פיתוח מרכזי למידה. הרכזים דיווחו גם על שינויים שנעשו בארגון הלימודים בבית-הספר כחלק מתוכנית ההתערבות: שמונה רכזים (מחמישה בתי-ספר שונים) דיווחו על שינויים שנערכו במשך השיעורים ועל הפיכתם לשיעורים כפולים; ארבעה (משלושה בתי-ספר שונים) דיווחו על יישום למידה סמסטריאלית בבית-ספרם; ושישה (מארבעה בתי-ספר שונים) דיווחו על אשכול מקצועות. על-פי דיווחיהם של שנים-עשר (מתוך עשרים ותשעה) רכזים (משבעה בתי-ספר שונים), תוכנית ההתערבות עסקה יותר מכל בגיוון מסגרות הלמידה: למידה בקבוצות, למידה יחידנית ולמידה פרונטלית.

עשרים ושלושה (מתוך עשרים ותשעה) רכזים דיווחו על פיתוח או התאמה של חומרי למידה על-ידי מורים כחלק מתוכנית ההתערבות. עם זה, רק אחד-עשר מביניהם (משישה בתי-ספר שונים) דיווחו כי במסגרת ההתערבות עסקו המורים בפיתוח חומרי למידה במידה רבה או רבה מאוד.<sup>61</sup> שיעור גבוה יותר של מורים דיווחו על פיתוח ו/או התאמה של חומרי למידה ללומדים במסגרת התוכנית – שמונה (73%) מבין אחד-עשר המורים שהשיבו על השאלון דיווחו כי עסקו בנושא במידה רבה עד רבה מאוד, ושניים נוספים דיווחו כי עסקו בכך במידה בינונית.

בחלק מבתי-הספר נעשה שימוש גם בחומרים מוכנים שפותחו על-ידי מטח: שלושה רכזים (12% מעשרים וחמישה הרכזים שהשיבו על שאלה זו) משני בתי-ספר שונים דיווחו כי השימוש בחומרי הלמידה של הגורם המתערב היה בגדר חובה, אם כי מעניין שבמקרה אחד, שני רכזים אחרים מאותו בית-ספר דיווחו כי לא נעשה שימוש בחומרים של מטח; תשעה רכזים (36%),

מחמישה בתי-ספר שונים) דיווחו כי נעשה שימוש בחומרים של מטח אך לא כחובה; שישה רכזים נוספים (24%, מחמישה בתי-ספר שונים) דיווחו כי לא נעשה שימוש בחומרים של מטח; ושבעה רכזים (28%, מחמישה בתי-ספר שונים) סברו למרבה הפלא כי למטח אין כלל חומרי למידה מוכנים. גם רוב המורים (שבעה מבין עשרת המורים שהשיבו על שאלה זו) דיווחו כי במסגרת ההתערבות לא נעשה שימוש בחומרי למידה של הגורם המתערב.

אם כן, ניתן לומר כי ברוב בתי-הספר לא נעשה שימוש בחומרי למידה שפותחו על-ידי מטח, ובמסגרת ההתערבות עסקו המורים בפיתוח או בהתאמה של חומרי הלמידה לתלמידיהם.

### מהלך השיעור

על-מנת לעמוד על מהלך אופייני של שיעור הנערך במסגרת ההתערבות, ערכנו תצפיות בשיעורים של מורים שהשתתפו בהתערבות ויישמו את עקרונותיה בכיתותיהם. מבין עשרת בתי-ספר מהמדגם המצומצם ערכנו תצפיות בשניים בלבד, מכיוון שהתוכנית בשנת תשס"א פעלה רק בשלושה בתי-ספר מהמדגם המצומצם.<sup>62</sup>

אם כן, בסך-הכל ערכנו ארבע תצפיות בשיעורים של מורים שהשתתפו בהתערבות של מטח: שלוש תצפיות נעשו בשיעורי מתמטיקה שנערכו בהקבצות שונות בכיתות ט, ותצפית אחת נעשתה בשיעור תנ"ך שנערך בכיתה ז'. (התצפיות בשיעורים אלה נקבעו בעקבות שיחה עם מנהל בית-הספר ועל-סמך דיווחיו של הגורם המתערב לגבי היקף פעילותה של התוכנית בבית-הספר).

בשתיים מבין ארבע התצפיות דובר בשיעור רגיל שאורכו ארבעים וחמש דקות, ובשני המקרים האחרים היו השיעורים כפולים. למעט שיעור אחד (תנ"ך לכיתה ז') שנערך בחדר המחשבים, שאר השיעורים נערכו בכיתות רגילות, וצורת הישיבה בהן הייתה בטורים.

כל השיעורים נפתחו בפתח ברור ומובחן. לאחר-מכן התנהל השיעור בתנ"ך כעבודה עצמאית של תלמידים מול מחשב, על-פי דפי-עבודה אחידים לכל התלמידים, תוך סיוע של המורה לתלמידיו על-פי בקשתם. לעומת זה, השיעורים האחרים שבהם צפינו התנהלו בצורה מסורתית: המורה פתרה תרגילים על הלוח, ולאחר ההסבר שנתנה, התבקשו התלמידים לפתור תרגילים אחדים באופן עצמאי. אף לא באחד משיעורים אלה נערכה הוראה בקבוצות. בכל השיעורים היו המטלות אחידות, והעזרים העיקריים (למעט בשיעור שנערך בחדר המחשבים) היו: לוח, גיר, ספר לימוד, ובמקרה אחד גם דפי-עבודה אחידים לכל התלמידים. רק במקרה אחד השתמשה המורה במטול שקפים על-מנת להדגים פתרון של תרגיל מסוים. בשתי תצפיות מבין הארבע תיארו התצפיתנים את תפקיד המורה כמעביר ידע, ובשתי התצפיות האחרות – כמתווך למידה.

באופן כללי, התצפיתנים דיווחו על עבודה רצינית של התלמידים בכיתות ועל עניין שגילו התלמידים בפעילות הלימודית (דירוג של 5 ו-4 בכיתות שבהן הוגדר תפקיד המורה כמתווך, ודירוג של 3 בכיתות שבהן התנהל השיעור באופן פרונטלי לחלוטין; הסולם משתרע מ-1 עד 5, כש-5 מציין עבודה רצינית מאוד ועניין רב מצד התלמידים). על-פי דיווחם של התצפיתנים, השיעורים התנהלו באווירת לימודים נעימה (דירוג ממוצע של 4.3), ובעיות המשמעת הלא-רבות אפיינו דווקא את השיעורים שהתנהלו בשיטת ההוראה הפרונטלית.

אם כן, למרות מיעוט התצפיות, ניתן לראות כי חלק מהשיעורים מתנהלים עדיין בצורה מסורתית: ההוראה נעשית בשיטה פרונטלית; לא נעשה שימוש באמצעי-עזר או באמצעי המחשה, פרט ללוח, גיר וספרי לימוד; התלמידים יושבים בטורים ומבצעים מטלות אחידות. עם זה, בחלק מהמקרים ניתן לראות גיוון מסוים בשיטות ההוראה-הלמידה, ואף-על-פי שגם במקרים אלה

התלמידים עובדים על-פי דפי-עבודה אחידים ולעיתים אף יושבים בטורים, יש יותר מקום לעבודה בקצב אישי, יש שימוש מגוון יותר באמצעי הסברה והמחשה מצד המורה, ונראה (אם כי יש לנקוט זהירות רבה, שהרי מדובר בסך-הכל בארבע תצפיות) שהתלמידים מעורבים יותר בלמידה, מגלים עניין רב יותר ויש פחות בעיות משמעת.

יחד עם זה, אם לשפוט על-פי דיווחיהם של הרכזים והמורים, ייתכן שמספר השיעורים המתנהלים באופן מסורתי הינו בכל-זאת קטן יחסית. חמישה-עשר רכזים (52%, משמונה בתי-ספר) דיווחו כי תלמידיהם לומדים בקבוצות הטרוגניות, וארבעה נוספים (מארבעה בתי-ספר) ציינו כי תלמידיהם לומדים בקבוצות הומוגניות. שמונה רכזים (משבעה בתי-ספר) דיווחו כי קיימת ניידות של תלמידים בין הקבוצות.

מתשובותיהם של המורים מצטיירת תמונה שונה במקצת ואופטימית פחות. פחות ממחציתם מדווחים על קיום הוראה בקבוצות (שלושה דיווחו על הוראה בקבוצות הטרוגניות, ושניים דיווחו על הוראה בקבוצות הומוגניות), ולמעט מורה אחד (שגם הוא מסר דיווח מסויג), אף לא אחד דיווח על ניידות של התלמידים בין הקבוצות.

### **שיטות להערכת הישגי התלמידים**

ניסינו לבדוק באיזו מידה יש התייחסות במסגרת תוכנית ההתערבות להערכת הישגי התלמידים. שנים-עשר רכזים (משישה בתי-ספר) ציינו כי הגורם המתערב מציע במסגרת התוכנית גישה מיוחדת/אחרת להערכת הישגי תלמידים, וכי גישות אלה הינן חלק בלתי-נפרד מגישתו של הגורם המתערב. יש לזכור כמובן כי על-פי דיווחם של המנהלים בראיונות הטלפוניים, הנושא העיקרי של ההתערבות בשישה בתי-ספר היה חלופות בהערכה, ובבית-ספר נוסף עסקו בהערכה כחלק מהתערבות כללית יותר. מפירוט תשובותיהם של המורים באותו בית-ספר ניתן להבין כי מדובר בחלופות בהערכה – שימוש במטלות אותנטיות, בעבודות ובפורטפוליו, תוך קביעת קריטריונים מתאימים להערכה ושיתוף התלמידים בתהליך.

שישה רכזים נוספים (מארבעה בתי-ספר) ציינו שהגורם המתערב אכן מציע שיטות מגוונות להערכת הישגי התלמידים, אך הללו אינן מזוהות דווקא עם מטח. גם כאן הייתה הכוונה בדרך-כלל לשיטות הערכה חלופיות.

מתגובותיהם של המורים עולה תמונה דומה מאוד – גם הם מדווחים כי ההתערבות כללה התייחסות מיוחדת להערכת הישגי התלמידים. עם זה, על-פי דיווחם של הרכזים, המבחנים הניתנים לתלמידים הינם אחידים (שנים-עשר רכזים משישה בתי-ספר, שבשלושה מביניהם צוין קודם לכן כי הגורם המתערב מציע במסגרת ההתערבות שיטות הערכה חלופיות) או מדורגים (אחד-עשר רכזים), ורק ארבעה רכזים (משני בתי-ספר) דיווחו על שימוש במבחנים שונים לקבוצות של לומדים בעלי רמות הישגים שונות. תמונה דומה למדי עולה מתשובותיהם של המורים.

### **מערך ההדרכה**

תוכנית ההתערבות הופעלה באמצעות הנחיה של מדריכים מטעם מטח. מספר המדריכים נע בין אפס (בבתי-ספר שאין בהם הדרכה) לשלושה מדריכים (רק בבית-ספר אחד), ובממוצע – מדריך אחד לבית-ספר.

תשעה מנהלים (מבין העשרה שהשיבו על שאלה זו) דיווחו כי המנחים שעבדו בבית-ספרם מתמחים בנושאים ספציפיים (כגון הערכה, מיומנויות למידה וכולי), ושישה דיווחו כי המנחים גם מומחים בתחום דעת מסוים. חמישה מנהלים סברו כי המנחים, נוסף על התמחותם בתחומים ספציפיים ו/או בתחום דעת כלשהו, מומחים גם בנושאים ארגוניים. לעומת זה, רוב המנחים (שמונה מתוך אחד-עשר) הגדירו את תפקידם קודם-כל כמנחים בתחום דעת (כגון: מתמטיקה, מדעים וכולי), ושתי מנחות נוספות דיווחו על התמחות בנושאים בינתחומיים: חלופות בהערכה ופיתוח תוכניות לימודים. שמונה מנחים ציינו כי הם רואים את תפקידם כ"מדריך-ציר".

מנהלים ספורים בלבד ראו את המנחים בבית-ספרם כמנחים כוללים המטפלים בכל התחומים (שני מנהלים) או כאחראים לריכוז התוכנית בבית-הספר – "מדריכת-ציר" (מנהל אחד; ארבעה מנהלים דיווחו על קיום מנחה כזה/כזאת בעבר). תחומי האחריות העיקריים של מדריכת-ציר, כפי שהמנהלים רואים זאת (אלה שהשיבו על שאלה זו), הם: ריכוז ותיאום עבודתם של כל המנחים מטעם הגורם המתערב, ייעוץ כללי למנהל/ת ולצוות הניהול, ודיווח שוטף למנהל/ת בית-הספר. חלק מהמנהלים (N=4) סבורים כי על מדריכת-הציר להנחות ולהדריך את המנחים האחרים מטעם הגורם המתערב. כך או כך, המנהלים מייחסים חשיבות רבה למדי לקיום מנחה כוללת בבית-הספר (דירוג ממוצע 4.0 על סולם מ-1 = לא חשוב כלל, עד 5 = חשוב מאוד).

שמונה מנחים הגדירו את תפקידם כמדריך-ציר בבית-הספר. תחומי הפעילות העיקריים של המנחים, על-פי תפיסתם (ראו לוח 3), הם: תיאום ציפיות עם הנהלת בית-הספר, הגדרת מוקדי ההתערבות, קביעת תוכנית פעולה שנתית, הדרכת צוותי מקצוע, הדרכת "חדרי מורים" (מליאה), מעקב אחר אופן יישומה של התוכנית, מתן דיווח ועדכונים למנהל/ת בית-הספר ולמטה של הגורם המתערב. תחומים נוספים שהוגדרו כאחריותו של המנחה, אם כי במידה פחותה, היו: הערכת מצב לפני הכנסת תוכנית ההתערבות לבית-הספר, מפגשי היערכות בבית-הספר לקראת תחילת שנת הלימודים, הסרת התנגדויות מצד המורים להכנסת תוכנית ההתערבות, הדרכת צוותי ניהול ורכזים, מתן ייעוץ למנהל/ת בית-הספר, קיום "חדרי מורים מדגימים", ובסיום ההתערבות – החלטה על סיום ההתערבות ועל אופיו של המשך הקשר עם בית-הספר. המנחים מטעם מח אינם רואים את עצמם אמונים בגיוס מורים להשתתפות בתוכנית או בהדרכת מורים בכיתות, ואף לא בעבודה ישירה עם תלמידים והורים. אין הם סבורים גם כי מתפקידם לתת ייעוץ למורים בתחום הארגוני.

אם כן, קיימת הסכמה כי תפקידם העיקרי של המנחים הוא הנחיית מורים, בעיקר על-פי תחום מקצוע או תחום דעת כלשהו. כמו-כן (אם כי ברמה פחותה), תפקידם לייעץ למנהל ולרכזים, ולהנחות במליאה. מעבר לכך, המנחים רואים את עצמם אחראים גם לקשר ולתיאום בין הגורם המתערב והנהלת בית-הספר. אין המנחים תופסים את עצמם כאחראים לגיוס ולשכנועם של המורים להשתתף בהתערבות, ואין הם תופסים את תפקידם כהדרכה של מורים בכיתות לצורך יישום התוכנית.

לוח 3: תחומי האחריות של המנחים על-פי דיווח עצמי (ממוצעים וסטיות-תקן)\*

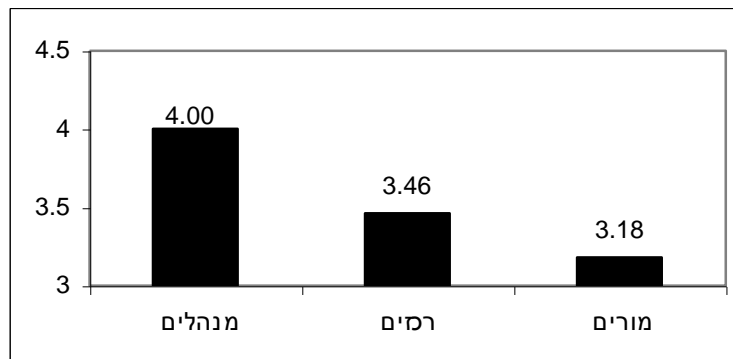
מספר המנחים שהשיבו כי הנושא אינו רלוונטי לתוכנית ההתערבות	ממוצע	ס"ת	תחומי האחריות של המנחים (N=11)
—	3.56	1.01	הערכת-מצב לפני הכנסת תוכנית ההתערבות לבית-הספר
—	4.78	44.	תיאום ציפיות עם הנהלת בית-הספר
—	4.44	88.	הגדרת מוקדי/נושאי ההתערבות
—	4.44	1.01	קביעת תוכנית פעולה שנתית עם הגורם המתערב
—	2.75	1.98	חתימת חוזה פורמלי עם בית-הספר/הרשות
—	3.75	1.16	מפגשי היערכות לקראת שנת הלימודים
1	1.57	79.	גיוס מורים להשתתפות בתוכנית
—	4.67	50.	הדרכת צוותי מקצוע
—	3.44	1.67	הדרכת צוותי הנהלה
—	3.56	1.59	הדרכת רכזים/מדריכים מובילים
1	4.00	1.32	הדרכת "חדרי מורים" (מליאה)
			הסרת התנגדויות מצד המורים להכנסת תוכנית ההתערבות
3	3.67	.82	
—	3.44	1.51	ייעוץ פדגוגי למנהל בית-הספר
—	3.00	1.41	ייעוץ ארגוני למנהל בית-הספר
2	1.83	1.60	הדרכת מורים בכיתות
1	3.71	1.60	קיום "חדרי מורים מדגימים"
—	1.83	1.60	הדרכה בהשתלמויות מחוץ לבתי-הספר
2	4.33	71.	מעקב אחר אופן יישומה של התוכנית
—	4.56	1.01	מתן דיווח ועדכונים למנהל בית-הספר
—	4.00	1.41	מתן דיווח ועדכונים לצוות המורים
3	4.67	50.	מתן דיווח ועדכונים למטה של הגורם המתערב
—	2.14	90.	ייעוץ ארגוני למורים
5	1.33	58.	עבודה ישירה עם תלמידים
6	1.00	—	עבודה ישירה עם הורים
—	3.78	1.30	בסיום ההתערבות – החלטה על אופיו של המשך הקשר עם המודרכים
2	3.57	1.62	החלטה על סיום הקשר בין בית-הספר לגורם המתערב

\* הסולם משתרע מ-1 עד 5 : 1 = כלל לא ; 5 = במידה רבה מאוד.

כל המנחים מטעם מטח הינם בעלי השכלה אקדמית, ושיעור ניכר מהם (64% – שבעה מנחים) בעלי תואר שני או יותר. כל המנחים הוכשרו להוראה, רובם במסגרת אוניברסיטה (שמונה מתוך אחד-עשר). המנחים עובדים בהנחיה כרבע משרה בממוצע. הם בעלי ותק של יותר מעשרים שנה בהוראה (בממוצע – 22.8 שנים) וותק של כשמונה שנים בהנחיה. המנחים עובדים תחת פיקוח (לפי דיווחם של תשעה מבין אחד-עשר המנחים), בעיקר מטעם המטה של מטח. כחלק מהמעקב, הם ממלאים דו"ח פעילות, שבו הם מפרטים את התכנון והביצוע של הפעילויות שנערכו במסגרת ההתערבות. שישה מנחים דיווחו כי מופעל פיקוח גם מצד מנהל בית-הספר ומצד הפיקוח על בית-הספר.

אם כן, מדובר בצוות מנחים ותיק, בעל השכלה גבוהה ובעל ניסיון בהוראה ובהנחיה. אכן, המנהלים, הרכזים והמורים דירגו את רמתם המקצועית של המנחים מטעם מטח כגבוהה מאוד<sup>63</sup>: המנהלים העניקו דירוג ממוצע של 4.08; הרכזים – 3.94; והמורים – 4.18 (על סולם מ-1 = רמה נמוכה מאוד, עד 5 = רמה גבוהה מאוד). כפי שניתן לראות בתרשים 4, שביעות-רצונם מההנחיה וההדרכה שניתנו במסגרת תוכנית ההתערבות הייתה גם-כן גבוהה למדי, במיוחד בקרב המנהלים (ההבדל אינו מובהק סטטיסטית,<sup>64</sup> אך זאת כנראה בשל המדגמים הקטנים, ולכן בחרנו לדווח על המגמה המסתמנת).

#### תרשים 4: שביעות-הרצון של מנהלים, רכזים ומורים מרמת ההנחיה וההדרכה\*



\* הסולם משתרע מ-1 עד 5: 1 = כלל לא; 5 = במידה רבה מאוד.

#### הערכה של תוכנית ההתערבות על-ידי הגורם המערב

כפי שניתן לראות במסמכי התוכנית (ראו פירוט בע' 17 לעיל), מטח מייחס חשיבות רבה להערכה מעצבת, מתמשכת ומלווה של תוכנית ההתערבות, וזאת לשם התאמתה לצורכי בית-הספר ולשם שיפורה. ניסינו לברר באיזו מידה אכן נעשתה הערכה שיטתית של תוכנית ההתערבות על-ידי מטח, מעבר לפיקוח שוטף על עבודת המנחים. קיבלנו מגוון רחב של תשובות ממנהלי בתי-הספר: שלושה (21%) ציינו כי לא ידוע להם אם נעשתה הערכה; שלושה (21%) ציינו כי לא נעשתה הערכה כזו על-ידי הגורם המתערב; ארבעה מנהלים (29%) ציינו כי הערכה כזו נעשתה בעבר, אך לא ציינו מתי; שלושה (21%) דיווחו כי הערכה כזו נעשתה באופן שוטף (אם כי לא ברור לגמרי למה התכוונו); ורק מנהל אחד ציין כי במהלך השנה נערכה הערכה שיטתית של התוכנית על-ידי הגורם המתערב.

ניסינו גם לברר כיצד נעשתה ההערכה: האם נערכו ראיונות עם המנהל/ת ו/או עם המורים? האם הועברו שאלונים לגורמים שונים? האם נבדקו הישגיהם של שתלמידים? האם נערכו תצפיות בכיתות? או שמא מדובר בשיטת הערכה אחרת. מתשובותיהם של המנהלים עולה כי הדרכים העיקריות לביצוע ההערכה היו: עריכת ראיון עם המנהל/ת (בשבעה בתי-ספר), עריכת ראיונות עם מורים ו/או העברת שאלונים למורים (בחמישה בתי-ספר), ובדיקת הישגי התלמידים (בשלושה בתי-ספר). בדרך-כלל לא הועברו שאלונים לתלמידים או להורים, ולא נערכו תצפיות בכיתות.

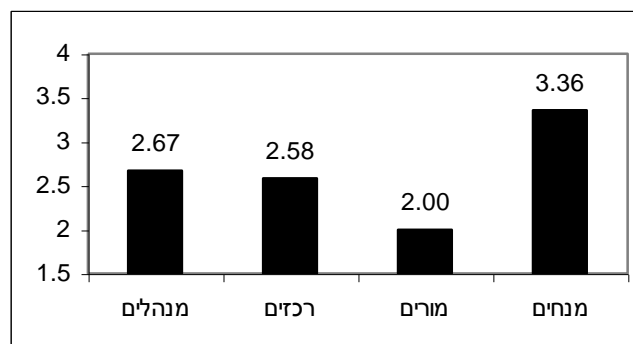
רק שלושה מנהלים (מבין העשרה שהשיבו על השאלה) קיבלו דיווח מלא על ממצאי ההערכה, ובמקרים אחרים (למעט מקרה אחד שבו דיווח המנהל כי ההערכה טרם הסתיימה) לא קיבלו המנהלים דיווח (שני מנהלים) או קיבלו דיווח חלקי בלבד (ארבעה מנהלים).

אם כן, ניתן לראות כי אף-על-פי שמטח אינו עושה הערכה בכל בתי-הספר שבהם הוא פועל, בחלק לא-מבוטל מבתי-הספר נערכות פעילויות שונות של הערכה, שעשויות לספק מידע בנוגע לאופן הפעלת התוכנית ולדרכים שבהן ניתן לשפרה ולהתאימה לצורכי בית-הספר. עם זה, חלק ניכר מהמנהלים אינם שותפים בעניין ואינם מקבלים דיווח מלא בנוגע לממצאי ההערכה.

### קשיים בהפעלת התוכנית

הפעלה של כל תוכנית התערבות מלווה בקשיים רבים. ניסינו לברר באיזו מידה התאפיינה ההפעלה של תוכנית ההתערבות של מטח בקשיים, ומה היה המקור לקשיים אלה.

#### תרשים 5: עוצמת הקשיים בהפעלת ההתערבות – דיווח מנהלים\*



\* הסולם משתרע מ-1 עד 5: 1 = לא היו קשיים; 5 = היו קשיים רבים מאוד.

כפי שניתן לראות בתרשים 5, הפעלתה של תוכנית ההתערבות לוותה בעוצמה מסוימת של קשיים. נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית<sup>65</sup> בין הגורמים השונים בדירוג עוצמת הקשיים שאפיינו את הפעלת ההתערבות. כך, המורים דיווחו על קשיים מעטים בלבד, בעוד שהמנחים דיווחו על קשיים רבים יותר (במבחן Tukey נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בדירוג עוצמת הקשיים על-ידי שתי קבוצות אלה). בחנו מה המקור העיקרי לקשיים. בניתוח גורמים (ראו פירוט בנספח 8 בדו"ח הכללי) זוהו חמישה גורמים עיקריים לבעיות בהפעלת התוכנית: (1) ההקשר הבית-ספרי (תחלופה רבה של מורים בבית-הספר; רמתם המקצועית של המורים; מורים חדשים בבית-הספר); (2) קושי של מורים והתנגדות מצידם (התנגדות של מורים להכנסת שינוי; דרישות רבות מצד מפעילי התוכנית; העדר גמול הולם למורים; עומס שהוטל על מורים וכולי); (3) בעיות בהנחיה (רמתם המקצועית של המנחים; אישיותם ואופיים של המנחים; תחלופה של מנחים); (4) בעיות ביישום התוכנית (העדר משאבים ותקציב מצומצם; קושי ליישם את התוכנית בכיתה עקב מספר רב של תלמידים בכיתות; הפער בין הלימוד התיאורטי והיכולת ליישם את התוכנית בפועל); (5) הגורם האחרון כולל שני היבטים שקשורים כנראה באופן הדוק זה לזה, אך נדווח עליהם בנפרד: (א) אי-שיתוף המורים בהחלטה על הכנסת ההתערבות לבית-הספר ובבחירת נושאי ההתערבות; (ב) אי-התאמה או חוסר רלוונטיות של התוכנית לבית-הספר.

כפי שניתן לראות בתרשים 6 ובלוח 4, המנהלים, הרכזים, המורים והמנחים אינם סבורים כי הקשיים בהפעלת התוכנית נבעו מחוסר התאמה של התוכנית או מרמת ההנחיה, ואף אינם רואים

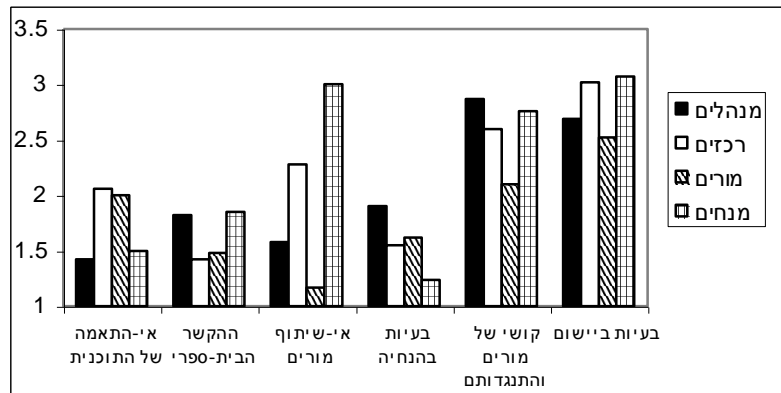
קשר בינם לבין ההקשר הבית-ספרי. הבעיות העיקריות נבעו לדעתם מהתנגדות המורים לשינוי, מהעומס שהתוכנית מטילה על המורים ומבעיות ביישום בפועל, אף-על-פי שגם בעיות אלה לא דורגו כבעיות קשות (דירוגים ממוצעים נעו מ-2.10 עד 3.07, בסולם מ-1 = לא היה כל קושי, עד 5 = קשיים רבים מאוד).

**לוח 4: הקשיים בהפעלת תוכנית ההתערבות – דירוג ממוצע על-ידי מנהלים, רכזים, מורים ומנחים (ממוצעים, סטיות-תקן, F)**

F (3,51)	מנחים (N=9)		מורים (N=6)		רכזים (N=25)		מנהלים (N=13)		
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
1.20	.56	1.50	1.53	2.00	1.32	2.06	.70	1.42	אי-התאמה של התוכנית
1.47	.58	1.85	.66	1.48	1.62	1.42	.88	1.82	ההקשר הבית-ספרי
*4.04	1.50	3.00	.26	1.17	1.32	2.28	.84	1.58	אי-שיתוף מורים
1.33	.49	1.24	.78	1.62	.74	1.55	.97	1.90	בעיות בהנחיה
1.68	.43	2.76	.91	2.10	.79	2.60	.78	2.87	קושי של מורים והתנגדותם
.88	.76	3.07	1.27	2.52	.92	3.02	.75	2.69	בעיות ביישום

\* p<.05

**תרשים 6: מקור הקשיים בהפעלת תוכנית ההתערבות – דירוגים ממוצעים**



לגבי הקושי שנוצר בעקבות אי-שיתוף מורים בהחלטה על הכנסת ההתערבות ובבחירת הנושאים נמצאו חילוקי-דעות מובהקים סטטיסטית בין בעלי-התפקידים השונים (ראו לוח 4). דווקא המנחים ראו את אי-שיתוף המורים כגורם לא-מבוטל לקשיים במהלך הפעלת ההתערבות, בעוד שהמורים לא ראו בכך בעיה (הבדל זה בין המנחים למורים נמצא מובהק סטטיסטית במבחן Tukey).

מבחינת הקשיים הספציפיים מעבר לתחומים שזוהו בניתוח גורמים (ראו פירוט בנספח 2), עולה כי המנהלים, ובאופן בולט יותר המורים והרכזים, ציינו קשיים ספורים בלבד (דירוג ממוצע מעל 3, כאשר 3 מציין כי במהלך ההפעלה היו קשיים מסוימים). המנחים, לעומת זה, ציינו מספר גדול יותר של קשיים שאפיינו לדעתם את הפעלת ההתערבות, כגון: התנגדות המורים לשינוי, אי-שיתוף המורים בהחלטה על הכנסת ההתערבות לבית-הספר ובבחירת נושאים, העדר גמול הולם



למורים, ומספר רב של תלמידים בכיתות. הקושי שציינו כולם היה "הפער בין הלימוד התיאורטי והיכולת ליישם בפועל". הקושי הבולט ביותר שציינו המנהלים והמנחים היה העומס שהתוכנית מטילה על המורים (דירוגים ממוצעים 3.77 ו-3.67, בהתאמה). לעומת זה, הרכזים, ובמיוחד המורים, לא ראו בכך קושי (הבדל זה היה מובהק סטטיסטית,<sup>66</sup> ובמבחן Tukey נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין דירוג המנהלים והמורים). הבדל נוסף, הפעם בין המנהלים והרכזים לבין המורים, התגלה בהתייחסותם לריבוי פרויקטים בבית-הספר: המורים (בניגוד לרכזים ולמנהלים) לא ראו בכך בעיה.<sup>67</sup>

נוסף על התייחסות ספציפית לבעיות וקשיים שאפיינו את הפעלת התוכנית, שאלנו את המנחים עד כמה עמד לדעתם בית-הספר בהתחייבויותיו בכל הנוגע להתערבות, שהרי אי-שיתוף-פעולה מצד בית-הספר ואי-עמידה בהתחייבויותיו עלולים אף הם לגרום קשיים ובעיות בהפעלת התוכנית. התחום שצוין על-ידי המנחים כבעייתי ביותר היה יישום הידע הנרכש על-ידי המורים בכיתות (דירוג של 2.44 על סולם מ-1 עד 5, כאשר 1 מציין כי בית-הספר לא עמד כלל בהתחייבויותיו, ואילו 5 מציין כי הוא עמד בהן במידה רבה מאוד). שיתוף-הפעולה של המנהל עם המנחים ומחויבותו לתוכנית ההתערבות צוינו על-ידי המנחים כתחומים שבלטו לחיוב (M=4.39, SD=1.11; M=4.56, SD=.73, בהתאמה).

ניסינו גם לברר באופן כללי אם ההתערבות הופעלה באופן יעיל ותאמה את צורכי בית-הספר. לדעת המנהלים (עשרה מנהלים מבין הארבעה-עשר שהשיבו על שאלה זו), התוכנית מופעלת באופן יעיל למדי (דירוג ממוצע 3.60 עם סטיית-תקן .52, על סולם מ-1 = כלל לא, עד 5 = במידה רבה מאוד). הם סבורים גם כי תוכנית ההתערבות הייתה גמישה והותאמה במיוחד לצורכי בית-הספר (דירוג ממוצע 4.06 עם סטיית-תקן 1.14). הרכזים, לעומתם, סבורים כי הפעלת ההתערבות הייתה יעילה באופן חלקי בלבד (דירוג ממוצע 2.81 וסטיית-תקן .94), וההבדל בינם לבין המנהלים בעניין זה נמצא מובהק סטטיסטית.<sup>68</sup> עם זה, המנהלים, הרכזים והמורים מסכימים<sup>69</sup> כי התוכנית עונה בצורה טובה למדי על צורכי בית-הספר (מנהלים – M=3.66, SD=.66; רכזים – M=3.39, SD=.74; מורים – M=3.55, SD=.93).

## 7. השפעת ההתערבות ושביעות-הרצון ממנה

בפרק זה ננסה לבחון אילו שינויים התרחשו בבתי-הספר בעקבות הפעלתה של תוכנית ההתערבות של מטח.

ראשית, ביקשנו מהמנהלים, הרכזים, המורים והמנחים לדרג את מידת השפעתה של התוכנית במגוון תחומים. בניתוח גורמים (ראו פירוט בנספח 8 בדו"ח הכללי) זוהו שישה תחומים כלליים: (1) השפעה על תלמידים (שיפור הישגיהם של כל התלמידים, העלאת הישגיהם של תלמידים חלשים, קידום תלמידים חזקים, סיוע לתלמידים מתקשים, שיפור דימוים העצמי של התלמידים, פיתוח מיומנויות של לומד עצמאי וכולי); (2) השפעה על מורים (שינוי תפיסתם בתחום הוראה-למידה, פיתוח מקצועי שלהם בתחום תוכן מסוים, פיתוח והגברה של שיתוף-פעולה בקרבם וכולי); (3) השפעה על רכזי מקצוע (הרחבת סמכויותיהם, פיתוח מקצועי שלהם וכולי); (4) השפעה על שימוש בשיטות הוראה לא-שגרתיות (הוראה בדרך החקר, פיתוח הוראה בסיוע מחשב); (5) השפעות על פיתוח הסביבה הלימודית (הקמת פינות למידה, שימוש במגוון של חומרי למידה, הקמת חדרי-מקצוע); (6) השפעות כלליות על בית-הספר (ייעוץ וסיוע למנהל/ת, פיתוח וגיבוש של צוות ניהול, בנייה ופיתוח של רצף שש-שנתי, גיבוש מדיניות בית-ספרית וכולי).

כפי שניתן לראות בלוח 5 ובתרשים 7, המנהלים, המורים והמנחים סבורים כי השפעתה העיקרית של ההתערבות היא בתחום פיתוח המורים – השפעה זו דורגה כבינונית עד רבה. על-מנת לברר באילו תחומים השפעה זו באה לידי ביטוי, שאלנו את המורים מה הם מיישמים בעבודתם בעקבות השתתפותם בתוכנית ההתערבות. מתשובותיהם של המורים עולה כי הם מיישמים באופן חלקי את הנלמד במסגרת ההתערבות. הנושאים שיושמו בצורה משמעותית יותר (אם כי גם בצורה חלקית בלבד; הסולם משתרע מ-1 = כלל לא מיושם, עד 5 = מיושם במידה רבה מאוד) היו: ארגון יחידת-לימוד קיימת ( $M=3.70, SD=.95$ ); שימוש בשיטות הוראה חלופיות ( $M=3.50, SD=1.27$ ); סיוע לתלמידים בפיתוח מיומנויות של לומד עצמאי ( $M=3.60, SD=1.26$ ); ומתן מענה לתלמידים בעלי יכולות שונות ( $M=3.55, SD=1.04$ ).

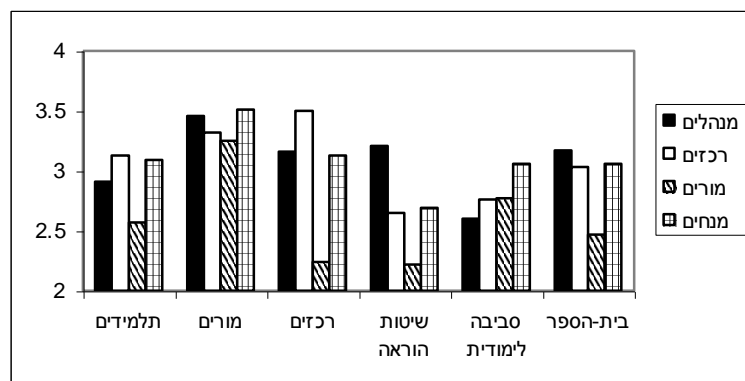
גם הרכזים סברו כי ההתערבות תרמה לפיתוח המורים, אך לדעתם הייתה התרומה רבה עוד יותר בתחום הפיתוח וההעצמה של הרכזים. גם המנהלים והמנחים סבורים כי ההתערבות השפיעה במידה בינונית על פיתוח הרכזים. על-מנת לבחון באופן ספציפי מה היו השפעותיה של תוכנית ההתערבות על הרכזים, שאלנו אותם אם בעקבות תוכנית ההתערבות הם עוסקים בתחומים ובנושאים חדשים שלא עסקו בהם בעבר. התחומים העיקריים שציינו הרכזים היו: פיתוח עבודת-צוות בקרב מורים (צוין על-ידי עשרים ואחד רכזים מבין עשרים ותשעה מכל בתי-הספר שבמדגם), והערכה ומעקב אחר עבודת המורים (צוין על-ידי עשרים רכזים מתשעה בתי-ספר מבין עשרת בתי-הספר שבמדגם). השפעותיה של ההתערבות בתחומים אחרים – כגון הנחיית מורים בתחום שיטות הוראה, מיומנויות למידה, הערכה, פיתוח יחידות-לימוד חדשות – צוינו על-ידי כ-20% מהרכזים. המורים, לעומת זה, דירגו נמוך יותר את תרומתה של ההתערבות לפיתוח הרכזים (במבחן Tukey נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בינם לבין הרכזים בתחום זה).

לוח 5: מידת השפעתה של תוכנית ההתערבות בתחומים שונים על-פי דיווחיהם של מנהלים, רכזים, מורים ומנחים (ממוצעים, סטיות-תקן, F)

F (3,57)	מנחים (N=9)		מורים (N=11)		רכזים (N=27)		מנהלים (N=14)		מידת השפעה על...
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
1.15	.68	3.09	.96	2.57	.95	3.13	.72	2.91	תלמידים
0.21	.75	3.51	1.09	3.25	.95	3.32	.60	3.46	מורים
*3.12	.79	3.13	.91	2.24	1.05	3.50	1.21	3.16	רכזים
1.72	.68	2.69	.87	2.22	1.21	2.65	.81	3.21	שיטות הוראה
0.25	.79	3.06	1.09	2.77	1.15	2.76	.93	2.60	סביבה לימודית
1.24	.96	3.06	1.05	2.47	1.09	3.03	.58	3.17	בית-הספר

\*  $p < .05$

תרשים 7: מידת השפעתה של תוכנית ההתערבות בתחומים שונים – דירוגים ממוצעים של מנהלים, רכזים, מורים ומנחים\*



\* הסולם משתרע מ-1 עד 5: 1 מציינ במידה מעטה מאוד, 5 מציינ במידה רבה מאוד.

המנהלים סברו כי ההתערבות תרמה במידה בינונית לשימוש בשיטות הוראה מיוחדות ולפיתוח נושאים הקשורים לבית-הספר בכללותו. לדעתם, תרומתה של ההתערבות הורגשה פחות בתחומים של קידום התלמידים ופיתוח הסביבה הלימודית. גם המורים סברו כי ההתערבות השפיעה רק במידה מעטה עד בינונית על קידום התלמידים.

מבחינת השפעותיה של ההתערבות בתחומים ספציפיים (ראו פירוט בנספח 3), נראה כי התחומים שבהם ניכרה השפעה משמעותית (דירוג ממוצע מעל 3.50, בסולם מ-1 עד 5, כש-3 מציינ השפעה בינונית, 4 מציינ השפעה רבה, ו-5 מציינ השפעה רבה מאוד), על-פי המנהלים והרכזים, היו: פיתוח הערכה בית-ספרית ושימוש במגוון שיטות לאבחון ולהערכה ברמת הכיתה; פיתוח רכזי מקצוע – הרחבת סמכויותיהם, פיתוח מקצועי שלהם והעצמתם, אך לא הידוק הקשר בינם לבין המנהלים (אף-על-פי שהרכזים סבורים כי גם תחום זה הושפע באופן חיובי מההתערבות); פיתוח והגברה של שיתוף-הפעולה בקרב המורים ופיתוח אווירה חיובית בקרבם.

לדעת המורים, תרומתה המשמעותית של ההתערבות ניכרה בתחומים הבאים: פיתוח והגברה של שיתוף-הפעולה בקרבם, פיתוח אווירה חיובית בקרבם ופיתוח תוכניות לימודים בית-ספריות. מניתוח תשובותיהם של המנהלים, הרכזים והמורים לשאלה פתוחה, שבה התבקשו לציין את התרומה הבולטת ביותר של ההתערבות לבית-ספרם, מתקבלת תמונה דומה. (אף-על-פי שמדובר בשאלה פתוחה, שיעור המשיבים עליה היה גבוה יחסית: מנהלים – 71%; רכזים – 41%; מורים – 91%). המנהלים ציינו את הנושאים הבאים: פיתוח עבודת-צוות, העצמת מורים וטיפול אווירה חיובית בקרב המורים (ארבעה מנהלים מבין העשרה שהשיבו על שאלה זו); פיתוח תוכניות לימודים ופיתוח מטלות לרמות שונות של תלמידים (שני מנהלים); שינוי בשיטות הוראה-למידה (שני מנהלים); שינוי בדרכי ההערכה (שני מנהלים). אם כן, לדעת המנהלים, מדובר בעיקר בפיתוח ובהתמקצעות של מורים ורכזים, וחלק מהמנהלים מתייחסים לשינויים בשיטות ההוראה, בהערכה ובארגון הלמידה, אך הם לא הצביעו על השפעותיה של ההתערבות על התלמידים.

הרכזים והמורים מציינים תחומי השפעה דומים, אך כמה מביניהם ציינו גם את תרומת ההתערבות לקידום התלמידים, והיו גם כאלה שציינו כי להתערבות לא הייתה כל תרומה. המנחים ציינו תחומים רבים יותר שבהם ניכרת לדעתם השפעה משמעותית של ההתערבות בבית-הספר. הבולטים שביניהם היו: פיתוח מטלות/משימות לרמות שונות של תלמידים ושימוש בדרכי הוראה המאפשרות התמודדות עם הוראה בכיתה הטרונגית (נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בהערכתה של תרומת ההתערבות בתחום זה בין המנהלים, הרכזים, המורים והמנחים.<sup>70</sup> תחומים נוספים שאותם דירגו המנחים בממוצע מעל 3.50 (כלומר, השפעה משמעותית של ההתערבות בתחום זה) היו: פיתוח מורים, מתן מענה לשונות בין הלומדים, שינוי תפיסתם של המורים בתחום הוראה-למידה, פיתוח מקצועי של מורים בתחום תוכן מסוים, פיתוח והגברה של שיתוף-הפעולה בקרב המורים, פיתוח מיומנויות של לומד עצמאי והעלאת המוטיבציה של תלמידים ללמוד.

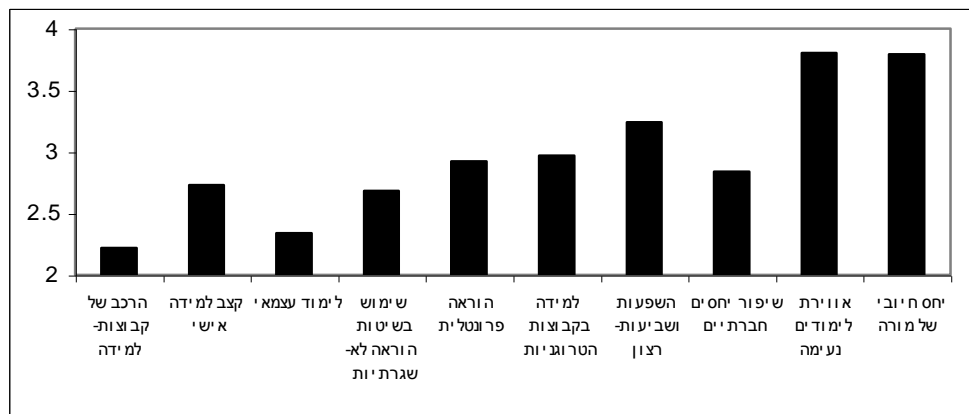
אם כן, נראה כי התחומים שבהם ניכרת השפעת התערבות, לפי דעתם של המנהלים, הרכזים והמורים, היו בעיקר פיתוח מקצועי של מורים, פיתוח שיתוף-פעולה ואווירה חיובית בקרב מורים ופיתוח מקצועי של רכזי מקצוע. השפעותיה של התוכנית על התלמידים מורגשות לדעתם פחות. ניתן למצוא תמיכה לכך שהשפעותיה של התוכנית מורגשות ברמת הכיתה מתשובותיהם של תלמידים (N=114) במספר קטן של כיתות (N=5) שבהן התאפשר לנו לצפות ולהעביר את שאלוני המחקר. התלמידים התבקשו להתייחס לשורה של היגדים ולציין באיזו מידה (על סולם מ-1 עד 5, כאשר 1 מציין כלל לא, ו-5 מציין במידה רבה מאוד) היגדים אלה מאפיינים את השיעורים במקצועות שבהם תוכנית ההתערבות מיושמת (המקצועות צוינו בעל-פה על-ידי מעביר השאלון בהתאם לאופן יישומה של התוכנית בכל אחד מבתי-הספר).

מניתוח גורמים (ראו נספח 13 בדו"ח הכללי) התקבלו עשרה תחומים:<sup>71</sup> (1) הרכב משתנה של קבוצות-למידה (לדוגמה, אנו לומדים בקבוצות שהרכבן משתנה לפי הנושא הנלמד); (2) קצב למידה אישי (בשיעורים אלה כל תלמיד/ה יכול/ה להתקדם בחומר מבלי לחכות לשאר הכיתה, התלמידים עובדים לפי הקצב האישי שלהם וכולי); (3) למידה עצמאית (לדוגמה, בשיעורים אלה התלמידים יכולים לבחור מטלות או משימות שונות על-פי מידת העניין שלהם); (4) שימוש בשיטות הוראה לא-שגרתיות; (5) קיום הוראה פרונטלית בשיעורים; (6) למידה בקבוצות הטרונגיות; (7) השפעותיה של ההתערבות ושיעור-הרצון ממנה (לדוגמה, אני אוהב/ת את אופן הלימוד/ההוראה בשיעורים אלה, האופן שבו המורה מלמד/ת בשיעורים אלה מעניין יותר מאשר

בשיעורים אחרים, האופן שבו אנו לומדים בכיתה עוזר לי ללמוד ולהבין את החומר, בשיעורים אלה אני מרגישה אחראית לביצוע המטלות ולהתקדמות בחומר הלימודים, וכולי); (8) שיפור היחסים החברתיים (אופן העבודה בשיעורים אלה מאפשר לתלמידי הכיתה להכיר היטב זה את זה, פריט הפוך – בשיעורים אלה התלמידים מתחרים זה בזה בלימודים, וכולי); (9) אווירת לימודים (רוב התלמידים מעורבים בנעשה בשיעורים, בשיעורים אלה יש אווירת לימודים טובה וכולי); (10) יחס חיובי של המורה (לדוגמה, אני מרגישה נוח לשאול את המורה כאשר אני מתקשה, המורה עוברת בין התלמידים ועוזרת לכל אחד על-פי הצורך).

כפי שניתן לראות בתרשים 8, התלמידים דיווחו בעיקר על אווירת לימודים חיובית בשיעורים שבהם תוכנית ההתערבות מיושמת, ועל יחס תומך וחיובי של המורים. הם דירגו תחומים אלה גבוה יותר באופן מובהק סטטיסטית מאשר את התחומים האחרים.<sup>72</sup>

**תרשים 8: יישום ההתערבות בכיתה והשפעותיה על-פי דיווחם של התלמידים**



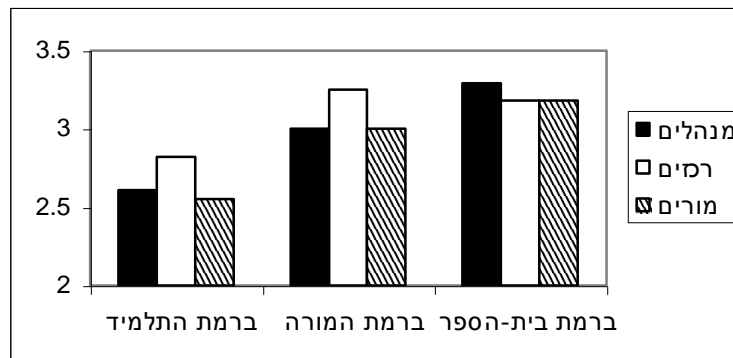
שני תחומים נוספים – שביעות-הרצון מהשיעורים שבמסגרתם יושמה תוכנית ההתערבות והשפעתה של שיטת ההוראה על התלמידים – דורגו על-ידי התלמידים כבינוניים עד גבוהים, ובמיוחד הפריטים: "דרך ההוראה בשיעורים אלה מוצאת-חן בעיניי (M=3.53, SD=1.13), "השיעורים במקצוע זה מעניינים" (M=3.51, SD=1.24), "ואני אוהבת את אופן הלימוד/ההוראה בשיעורים אלה" (M=3.07, SD=1.32); אך גם פריטים כגון: "בשיעורים אלה אני מרגישה אחראית לביצוע המטלות ולהתקדמות בחומר הלימודים" (M=3.72, SD=1.28), "האופן שבו אנו לומדים בכיתה עוזר לי ללמוד ולהבין את החומר" (M=3.44, SD=1.36), "דרך העבודה בשיעורים אלה מאפשרת לי להכיר איך נוח לי ללמוד" (M=3.25, SD=1.24), ו"דרך העבודה בשיעורים אלה מאפשרת לי להשתפר" (M=3.13, SD=1.37).

עם זה, לפי דיווחם של התלמידים, ההוראה הפרונטלית והשימוש בדפי-עבודה אחידים רווחים עדיין למדי (M=4.63, SD=.90), לא נעשה שימוש רב במטלות אישיות או קבוצתיות, אין שיתוף לומדים בהערכתם, ולרוב אין לתלמידים אפשרות להתקדם בחומר בקצב שלהם.

אם כן, את יישומה של תוכנית ההתערבות של מטח היה ניתן לראות בכיתות מעטות, אך בכיתות שבהן הופעלה התוכנית היה ניתן להבחין בשביעות-רצונם של התלמידים משיעורים אלה באופן כללי, מאווירת הלימודים הנעימה השוררת בהם, ומשיטת הלימוד שסייעה להם לטענתם להכיר את אופן העבודה הנוח להם, להרגיש אחראים לביצוע המטלות ולהתקדם. יש להיזהר כמובן מהסקת מסקנות המבוססות על דיווחי התלמידים, משום שבמערך המחקר הנוכחי לא

נעשתה השוואה בין השיעורים/המקצועות/הכיתות/בתי-הספר שהשתתפו בתוכנית לבין אלה שלא השתתפו בה, והממצאים מתבססים על דיווח עצמי של תלמידים. בסך-הכל, כאשר התבקשו המנהלים, הרכזים והמורים להעריך את השפעותיה הכוללות של תוכנית ההתערבות ברמת התלמיד, ברמת המורה וברמת בית-הספר, כל הגורמים דירגו את כל ההשפעות כבינוניות (ראו תרשים 9 ולוח 6).

**תרשים 9: השפעות התוכנית ברמת התלמיד, ברמת המורה וברמת בית-הספר, על-פי דיווחיהם של המנהלים, הרכזים והמורים**



**לוח 6: דירוג השפעותיה של תוכנית ההתערבות על-ידי המנהלים, הרכזים והמורים (ממוצעים, סטיות-תקן, F)**

F	מורים		רכזים		מנהלים		השפעות התוכנית
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
2,37							
33.	1.21	2.55	1.09	2.82	1.04	2.61	ברמת התלמיד
46.	93.	3.00	89.	3.25	1.04	3.00	ברמת המורה
08.	98.	3.18	82.	3.18	91.	3.29	ברמת בית-הספר

השפעותיה של התוכנית ברמת התלמיד דורגו על-ידי כל בעלי-התפקידים כנמוכות יותר. השפעותיה הבולטות היו ברמת כלל בית-הספר וברמת המורה (אף-על-פי שגם הן דורגו רק קצת גבוה מבינוניות). לדעת כולם, השינוי היה מערכתי רק בחלקו,<sup>73</sup> והשפעותיו יורגשו לאורך זמן במידה חלקית בלבד.<sup>74</sup> גם שביעות-הרצון מההתערבות דורגה על-ידי כולם כבינונית או קצת גבוה יותר.<sup>75</sup> לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הדירוגים של בעלי-התפקידים השונים, אך ייתכן שהדבר נובע מהמדגמים הקטנים שלהם, ועל-כן החלטנו בכל-זאת להצביע על המגמה המסתמנת: שביעות-הרצון מהתוכנית והערכת השפעתה דורגו גבוה יותר על-ידי המנהלים, לעומת רכזי המקצוע ובמיוחד לעומת המורים. אכן, מבין חמישה מנהלים שהשיבו על השאלה (שישה אחרים ציינו כי ההתערבות הופסקה כבר ממילא), ארבעה מנהלים ציינו כי רצוי שמטח ימשיך את עבודתו בבית-הספר שנתיים או יותר. כמו-כן, הם סברו רק במידה מסוימת כי היה ניתן להשתמש במשאבים המופנים לגורם המתערב באופן יעיל יותר ( $M=2.57$ ,  $SD=1.16$ ); על סולם  $M=3.26$ ,  $SD=1.05$  = כלל לא, עד 5 = במידה רבה מאוד). הרכזים, לעומתם, דירגו היגד זה גבוה יותר ( $M=3.26$ ,  $SD=1.05$ ); ההבדל לא היה אומנם מובהק סטטיסטית, אך כנראה בשל המדגמים הקטנים.<sup>76</sup>

שביעות-רצון בינונית בלבד מתוכנית ההתערבות באה לידי ביטוי גם בדיווחיהם של המנהלים, הרכזים והמורים על התגובות שהם מקבלים על תוכנית ההתערבות. התגובות מגיעות בעיקר מהמורים והרכזים המשתתפים בתוכנית ומצוות הניהול. לפי לוח 7 נראה כי המגמה המסתמנת (אם כי זו אינה מובהקת סטטיסטית) היא שהתגובות של צוות הניהול חיוביות יותר מתגובותיהם הפשוטות למדי של המורים והרכזים. יחד עם זה, צוות הניהול הוא זה שיזם ברוב המקרים את ההתערבות, קבע יחד עם המנהל את מוקדיה ונושאה ושיתף פעולה עם נציגי הגורם המתערב, ועל-כן סביר להניח שהוא יביע שביעות-רצון רבה יותר מהתוכנית.

**לוח 7: התגובות שמתקבלות על תוכנית ההתערבות על-פי דיווחיהם של מורים, רכזים ומנהלים (ממוצעים, סטיות-תקן, F\*)**

F	מורים (N=8)		רכזים (N=18)		מנהלים (N=14)		תגובות מ-
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
2,50							
.43	2.88	.83	2.67	.59	2.56	.66	המורים המשתתפים בתוכנית
1.12	2.89	.68	2.75	.89	3.14	.36	רכזי המקצוע המשתתפים בתוכנית
55.	3.00	78.	3.33	78.	3.21	43.	צוות הניהול

\* הסולם משתרע מ-1 עד 4 : 1 = תגובות שליליות, -41 = תגובות חיוביות מאוד.

חשוב כמובן לבדוק באיזו מידה יש קשר בין האפיונים השונים של ההתערבות – כגון מידת מרכזיותה והיקף הפעלתה בבית-הספר, נושאה, ומעורבותם של מורים ובעלי-תפקידים אחרים בתוכנית – לבין שביעות-הרצון מתוכנית ההתערבות, הקשיים שהתעוררו במהלך הפעלתה והשפעתה בתחומים שונים. עם זה, עקב המדגמים הקטנים אי-אפשר לזהות באופן ברור את הקשרים, ועל-כן נדווח על קשרים אפשריים כאלה רק בדו"ח הכללי, ברמה הכוללת, ולא בנפרד לכל גורם מתערב.

## 8. סיכום ודיון – הפעלת התוכנית והשפעותיה

תוכנית ההתערבות של מטח פעלה בשנת תש"ס בשישה-עשר בתי-ספר, שהיו שונים במידה רבה במאפייניהם: חטיבות-ביניים עצמאיות ובתי-ספר שש-שנתיים; בתי-ספר רגילים וייחודיים; בתי-ספר שאוכלוסיית התלמידים בהם באה מרקע חברתי-כלכלי מבוסס, לעומת בתי-ספר שאוכלוסיית התלמידים בהם הטרוגנית מבחינת הרקע החברתי-הכלכלי או באה מרקע חברתי-כלכלי קשה. כל המנהלים דיווחו כי הכיתות בבית-ספרם הטרוגניות, אך מחצית מבתי-הספר מפעילים הקבצות באנגלית ובמתמטיקה כבר בכיתה ז', ורובם מפעילים הקבצות בכיתות ח ו-ט.

תוכנית ההתערבות הייתה חדשה יחסית (שנה-שנתיים) ברוב בתי-הספר. עם זה, בכ-70% מבתי-הספר שבהם פעל מטח בשנת תש"ס הופסקה התוכנית כליל או שהפעלתה נמשכה בשנת תשס"א ללא סיוע והדרכה של מטח. הסיבות להפסקת ההתערבות, על-פי דיווחם של המנהלים, היו: העדר משאבים, מוקד ההתערבות שנבחר בעבר לא ענה עוד על הצרכים החדשים של בית-הספר, התוכנית השיגה את יעדיה ועוד.

עקב צמצום רב באוכלוסיית המחקר, התבקשו המנהלים לדווח באמצעות שאלוני המחקר על תוכנית ההתערבות כפי שפעלה בשנת תש"ס, ולכן דו"ח זה מתייחס בעיקר להפעלת תוכנית ההתערבות במהלך אותה שנה.

הממצאים תואמים במידה רבה את אלה שהתקבלו מהראיונות שנערכו עם המנהלים (ראו קשתי ועמיתיו, תוכניות התערבות במערכת החינוך העל-יסודי – דו"ח-ביניים, יוני 2000). למנהלים היה חלק מרכזי בהחלטה על הכנסת תוכנית ההתערבות לבית-הספר, וברוב המקרים הם אלה שיזמו את הכנסת ההתערבות לבית-הספר ובחרו את הגורם המתערב. בחלק מהמקרים היה הפיקוח (ובמקרים ספורים גם הרשות המקומית) שותף ביוזמה להכנסת ההתערבות לבית-הספר, ובמחצית מהמקרים היה הפיקוח שותף בבחירתו של הגורם המתערב או שהמלצותיו הובאו לפחות בחשבון על-ידי המנהלים.

הסיבות הבולטות ביותר לבחירתו של הגורם המתערב היו יכולתו של הגורם המתערב לתת מענה לצרכים הספציפיים של בית-הספר, כמו גם גמישותו ויכולתו להתאים את תוכנית ההתערבות לבית-הספר. ברוב המקרים הבחירה התבססה על היכרות אישית של המנהל עם הגורם המתערב ו/או עם נציגיו, אך נלקחו בחשבון גם המלצותיהם של הממונים (הפיקוח) ושל עמיתים, וכן המוניטין שצבר לו מטח.

הסיבות העיקריות להכנסת ההתערבות לבית-הספר היו: הרצון לחולל שינוי בדרכי הוראה-למידה, הצורך להתמודד עם הוראה בכיתה הטרוגנית והרצון לשנות ולשפר את בית-הספר באופן כללי. לרצון לשפר את בית-הספר ו/או את ההוראה והלמידה בו התלווה גם הרצון להעלות את דימויו העצמי של בית-הספר. סיבות נוספות, אם כי שכיחות פחות, היו: אי-שביעות-רצון ממצבו הנוכחי של בית-הספר, תוספת משאבים ועוד.

מוקדיה ונושאייה של ההתערבות נקבעו ברוב בתי-הספר בדיון משותף של בית-הספר והגורם המתערב, והמנהלים היו מעורבים במידה רבה בקביעת מוקדיה ונושאייה של ההתערבות, בקביעת תוכנית פעולה שנתית עם הגורם המתערב, בגיוס מורים להשתתפות בתוכנית ובהסרת התנגדויותיהם של המורים לתוכנית.



המנהלים קיבלו דיווח על התקדמות ההתערבות בבית-ספרם וערכו מעקב אחר יישום התוכנית. המנהלים השתתפו גם במפגשים שנערכו במסגרת התוכנית, אך רק 20% מהם עבדו באופן ישיר עם המנחים מטעם התוכנית וקיבלו מהם הנחיה וליווי.

אם כן, ניתן לראות כי ההתערבות לא נכפתה על בית-הספר ואין היא מהסוג top-down. המנהל הוא זה שהחליט על הכנסת ההתערבות לבית-הספר ובחר בגורם המתערב, והשיקול המכריע בבחירתו היה יכולתו של הגורם המתערב להתאים את תוכנית ההתערבות לבית-הספר ולהיענות לצרכיו. בכך באה לידי ביטוי השאיפה כי תוכנית ההתערבות תתאים את התפיסה האישית והחינוכית של המנהל ושל בית-הספר בכללותו. להלימה זו יש חשיבות רבה בכל הנוגע להכנסת שינויים לבית-הספר ולקליטתם המוצלחת (House & McQuillan, 1998). ההיכרות האישית עם הגורם המתערב ו/או עם נציגיו תרמה כנראה גם היא ליצירת האמון ושיתוף-הפעולה בין הצדדים.

בהמשך תפקד המנהל כסוכן שינוי בבית-הספר והיה מעורב מאוד בעיצוב התוכנית, בהצבת מטרותיה ובבחירת נושאי ההתערבות (גם המנחים מציינים את מחויבותו של המנהל לתוכנית ההתערבות). מעורבות זו בתכנון השינוי ובהצבת מטרותיו מגבירה את הסיכויים לקליטת השינוי בבית-הספר (שרן וישי, 1994; Fullan & Miles, 1992).

הרכזים והמורים, לעומת זה, לא היו שותפים ביוזמה להכנסת תוכנית ההתערבות לבית-הספר, ואף לא בבחירת הגורם המתערב. המנהלים התייעצו אומנם עם בעלי-תפקידים אחדים בבית-הספר לגבי הכנסת תוכנית ההתערבות, אך התייעצות זו הייתה מצומצמת והמורים לא היו שותפים בה לרוב. ברוב המקרים הוצגה התוכנית לפנייהם לאחר שהמנהלים כבר קיבלו את ההחלטה על הכנסת תוכנית ההתערבות לבית-הספר. הרכזים והמורים לא היו מעורבים בהערכת-המצב או בעריכת סקר צרכים (כאשר נעשה סקר כזה) לצורך קביעת תוכנית ההתערבות בבית-הספר. בהמשך היו הרכזים, ובמידה קטנה יותר גם המורים, מעורבים במידה מסוימת בבחירת יעדיה ונושאייה של התוכנית ובקביעת תוכנית הפעולה, אך עיקר מעורבותם (וגם זה במידה בינונית בלבד) הייתה השתתפות במפגשים שנערכו במסגרת התוכנית.

מעורבות מצומצמת של צוות בית-הספר בהחלטות הנוגעות בתוכנית ההתערבות עלולה לפגוע בסיכויי הצלחתה של ההתערבות. פפגיאניס (1998) מציין כי אם רוצים ליישם רפורמה מורכבת, מקיפה ויעילה בחינוך, היא חייבת להתקבל באופן פעיל – אם לא להיבחר במפורש – על-ידי אלה שאחראים ליישמה ברמה המקומית, כלומר המורים. יתרה מזו, שיתוף מצומצם של המורים בהחלטות הנוגעות בתוכנית ההתערבות נמצא בסתירה לתפיסות המוצגות ברציונל של התוכנית של מטח, המדגישות את חשיבות שיתופו של הצוות החינוכי לקידום תהליכי שינוי בבית-הספר, לחיזוק מעמדו הפרופסיונלי של המורה ולהעצמתו. גם הספרות בתחום זה גורסת כי שיתוף מורים בקבלת החלטות מוסדיות הינו מרכיב חיוני בתפיסת הפרופסיונליות של המורים (שולוב-ברקן, 1991; Darling-Hammond, 1992; Griffin, 1990; Rowan, 1990).

מעורבותם המצומצמת של המורים בתוכנית באה לידי ביטוי גם בסירובם למלא את שאלוני המחקר (בניגוד למורים מתוכניות אחרות) למרות הפניות החוזרות מצד צוות המחקר. אך ייתכן כי את חוסר שיתוף-הפעולה של המורים עם צוות המחקר ניתן לייחס גם להיקפה המצומצם של ההתערבות בבית-הספר. כך, מהראיונות הטלפוניים עם המנהלים עולה כי בשישה בתי-ספר (מתוך שישה-עשר) עסקה ההתערבות באופן ממוקד ב"חלופות בהערכה", ולמעשה דובר

בהשתלמות למורים שבחלק מהמקרים אף נערכה מחוץ לבית-הספר. בארבעה בתי-ספר נוספים לא היו המורים מעורבים כלל בתוכנית, והתוכנית התמקדה בצוות ההנהלה או בצוות ההנהלה והרכיזים. אכן, מנהלים מדווחים כי ההתערבות פעלה בהיקף בינוני, ומידת מרכזיותה בבית-הספר הוגדרה על-ידי המנהלים והרכיזים כקטנה עד בינונית. ייתכן שזו הסיבה להתנגדותם הקלושה של המורים לתוכנית ולהעדר הקשיים במהלך הפעלתה (המורים דיווחו על קשיים מעטים בלבד בהפעלת התוכנית) אף-על-פי שהכנסת שינויים לבית-ספר מלווה לרוב בהתנגדויות ובקשיים. התנגדויותיהם המעטות של המורים נבעו בעיקר מקיום פרויקטים נוספים בבית-הספר, שחלקם עסקו אף הם בנושאים פדגוגיים. פרויקטים אלה הופעלו בהיקף בינוני עד רחב, אך לא היה קשר או תיאום כלשהו בינם לבין ההתערבות של מטח. קשיים נוספים נבעו מהעומס שהטילה התוכנית על המורים, מהעדר גמול הולם למורים על השקעתם, ומהקושי ליישם את הדברים בפועל. המנחים (בניגוד למורים ולמנהלים) ציינו מספר רב יותר של קשיים, בין היתר גם את אי-שיתוף המורים בהחלטה על הכנסת תוכנית ההתערבות לבית-הספר ובקביעת נושאים.

מבחינת תחומיה ונושאים של ההתערבות – על-פי המנהלים, הסיבות העיקריות להכנסת תוכנית ההתערבות היו, כאמור, הרצון לשנות ולשפר את בית-הספר באופן כללי, הרצון לחולל שינוי בדרכי הוראה-למידה, והצורך להתמודד עם הוראה בכיתה הטרואגנית, כשבכל המקרים צוינו שתי הסיבות האחרונות יחדיו. תפיסות אלה תואמות את הרציונל של מטח, שאינו מתמקד בהכרח בסוגיית ההוראה בכיתות הטרואגניות, אלא מציע פדגוגיה חלופית המכוונת לשינוי פדגוגי-ארגוני של עבודת בית-הספר. ניתן לראות גם הלימה בין הסיבות להכנסת ההתערבות שצוינו על-ידי המנהלים לבין תפיסתם של בעלי-התפקידים השונים בבית-הספר ביחס למטרות ההתערבות ותחומיה. כך, כל בעלי-התפקידים ראו את פיתוחם והתמקצעותם של המורים כמטרתה העיקרית של ההתערבות, אם כי גם קידום תלמידים נתפס כמטרה חשובה. אכן, התחומים שבהם עסקה התוכנית היו בעיקר פיתוח מקצועי של מורים, שיפור דרכי הוראה והערכה, כמו גם הכשרת מורים להוראה בכיתה הטרואגנית.

אם כן, אף-על-פי שמטרות התוכנית של מטח (כפי שהן מנוסחות במסמכיה) מתייחסות במידה רבה לתלמיד, בפועל תוכנית ההתערבות מתמקדת במורים. עם זה, במסגרת ההתערבות המורים עסקו במידה רבה בפיתוח ו/או בהתאמה של חומרי למידה, דבר המאפשר למורה להפעיל שיקול-דעת ולפתח דרכים וכלים שיאפשרו לו לתת מענה לצורכי הלומדים השונים בכיתה.

ההנחיה למורים ניתנה בדרך-כלל במסגרת צוות דיסציפלינרי או במסגרת מליאת מורים. המורים לא קיבלו הנחיה במסגרת הכיתה, אף-על-פי שחלק מהמנהלים סברו כי הדרכה מסוג זה ניתנה למורים. המנחים מטעם מטח לא ראו את הדרכת המורים בכיתות ואת העבודה הישירה עם התלמידים בכיתות כחלק מתפקידם, והטילו את האחריות ליישום התוכנית בכיתות על המורים, אף-על-פי שמודל ההדרכה "האקסטנסיבי" המתואר במסמכי התוכנית מציע ליווי והנחיה ביישום התוכנית גם בכיתות.

שרן וישי (1994) מייחסים חשיבות רבה לליווי המורים בכיתות מכיוון ששינוי בדפוסי התנהגות קיימים של מורים מחייב שימוש פעיל במיומנויות ובמושגים חדשים. ייתכן שזאת הסיבה לכך שיישום התוכנית בכיתות היה מוגבל. העדות הראשונה לכך היא הקושי שבו נתקל צוות המחקר בניסיון לצפות בשיעורים שבמסגרתם התוכנית מיושמת – מספר בתי-ספר והכיתות שבהם הותר לנו לצפות היה קטן מאוד. הדבר בא לידי ביטוי גם במדגם הקטן של התלמידים שיכלו להתייחס (באמצעות שאלון המחקר) ליישום התוכנית בכיתה ולהשפעותיה.

מהתצפיות עולה כי חלק מהשיעורים מתנהלים בצורה מסורתית: התלמידים יושבים בטורים, ושיטת ההוראה היא פרונטלית, העזרים העיקריים הם לוח וגיר, ונעשה שימוש בדפי-עבודה אחידים לכל התלמידים. עם זה, בתצפיות המעטות שערבנו נצפו גם שיעורים אחדים שבהם ניתן מקום נרחב יותר לעבודת תלמידים בקצב האישי שלהם, ונעשה שימוש מגוון יותר באמצעי הסברה והמחשה. גם מתשובותיהם של התלמידים לשאלון עולה כי בשיעורים שבמסגרתם התוכנית מיושמת רווחת עדיין הוראה פרונטלית ונעשה שימוש בדפי-עבודה אחידים, אין לתלמידים אפשרות להתקדם בחומר הלימודים בקצב האישי שלהם, אין שימוש רב במטלות אישיות או קבוצתיות – כלומר, אין יישום של למידה עצמאית, בניגוד לאחת המטרות המרכזיות המופיעות במסמכי התוכנית – ואין שיתוף של הלומדים בהערכתם ובהערכת עמיתיהם. עם זה, התלמידים מדווחים על אווירת לימודים חיובית בשיעורים אלה, והם גם שבעי-רצון משיטת הלימוד, שמסייעת להם, לדעתם, להכיר את אופן העבודה הנוח להם, להרגיש אחראים לביצוע המטלות ולהתקדם.

אכן, לדעת כל בעלי-התפקידים, תרומתה של ההתערבות הורגשה פחות בתחום קידום התלמידים, והשפעתה בתחום זה דורגה כמעטה עד בינונית. גם בתחומים של שימוש בשיטות הוראה מיוחדות (חקר, שילוב מחשב בהוראה) ופיתוח סביבה לימודית דורגו השפעותיה כמעטות עד בינוניות.

מדיווחיהם של כל הגורמים השותפים בהתערבות – המנהלים, הרכזים, המורים והמנחים מטעם מטח – עולה כי השפעתה העיקרית ניכרה בתחום של פיתוח מורים ורכזים. השפעה זו דורגה כבינונית עד רבה, בעיקר בתחומים של הגברת שיתוף-הפעולה בקרב המורים, פיתוח אווירה חיובית בקרבם ופיתוח תוכניות לימודים בית-ספריות. לגבי תחומים אחרים, מתשובותיהם של המורים לשאלון עולה כי הם מיישמים באופן חלקי בלבד את הנלמד במסגרת ההתערבות. הנושאים שיושמו בצורה המשמעותית ביותר (אף כי עדיין בצורה חלקית בלבד) היו: ארגון יחידת-לימוד, שימוש בשיטות הוראה חלופיות, סיוע לתלמידים בפיתוח מיומנויות של לומד עצמאי ומתן מענה לתלמידים בעלי יכולות שונות.

אף-על-פי שהפעלת התוכנית נתפסה על-ידי המנהלים והרכזים כיעילה למדי, כל בעלי-התפקידים סברו כי השינוי היה רק בחלקו שינוי מערכתי שיורגש לאורך זמן. כמו-כן, המנהלים, הרכזים והמורים סבורים אומנם כי התוכנית ענתה בצורה טובה למדי על צורכי בית-הספר, אך הם היו שבעי-רצון מהתוכנית במידה בינונית בלבד.

התוכנית של מטח מדגישה מאוד את חשיבותה של ההערכה. מטרת ההערכה לבחון את מידת התאמתה והיענותה של התוכנית לצורכי בית-הספר, כמו גם את המידה שבה היא משיגה את יעדיה, כל זאת על-מנת לבחון דרכים לשיפור התוכנית. במחקרנו נמצא כי אף-על-פי שמטח אינו מבצע הערכה בכל בתי-הספר שבהם הוא פועל, בחלק לא-מבוטל מבתי-הספר נערכו פעילויות שונות של הערכה שהיו עשויות לספק מידע בנוגע לאופן הפעלת התוכנית ולדרכים שבהן ניתן לשפרה להתאימה לצורכי בית-הספר. עם זה, חלק ניכר מהמנהלים לא היו שותפים בהערכה ולא קיבלו דיווח מלא בנוגע לממצאיה.

כל בעלי-התפקידים (ובמיוחד המנהלים) הביעו שביעות-רצון רבה מההנחיה ומההדרכה שסיפקו המנחים מטעם מטח. כל המנחים מטעם מטח היו בעלי השכלה אקדמית, בעלי הכשרה בהוראה ובעלי ותק רב בהוראה ובהדרכה. אכן, המנהלים, הרכזים והמורים העריכו את רמתם המקצועית של המנחים כגבוהה מאוד.

לסיכום, התוכנית של מטח מופעלת בבתי-ספר בעלי אפיונים שונים, כולל בבתי-ספר שבהם אוכלוסיית התלמידים באה מרקע חברתי-כלכלי מבוסס, ובבתי-הספר שמפעילים הקבצות. המנהלים הם אלה שיוזמים לרוב את הכנסת תוכנית ההתערבות לבית-הספר, והם מעורבים גם בהפעלתה בבית-ספרם בתחומים שונים – כגון גיבוש מטרות התוכנית והגדרת נושאים, גיוס מורים להשתתפות בתוכנית והסרת התנגדויות מצידם – ומחויבים להפעלתה. הרכזים והמורים לא שותפו בהחלטות בנוגע לתוכנית ההתערבות, ומעורבותם בה חלקית, דבר המקטין את סיכויי התוכנית להצליח בבית-הספר ולהותיר את חותמה בו לאורך זמן. התוכנית של מטח מופעלת בדרך-כלל במקביל לפרויקטים ותוכניות שכבר פועלים בבתי-הספר ואשר חלקם הגדול עוסקים בתחומים פדגוגיים וארגוניים. הסיבות להכנסת תוכנית ההתערבות של מטח לבתי-הספר היו בעיקר הרצון לחולל שינוי בדרכי הוראה-למידה ולהכשיר מורים להתמודדות עם הוראה בכיתה הטרוגנית, אך גם רצון לשפר ולשנות את בית-הספר באופן כללי, להעלות את דימויו העצמי ועוד. התוכנית של מטח הופעלה בהיקף בינוני, היא לא נתפסה כתוכנית מרכזית במיוחד בבית-הספר, ובמקרים רבים היא עסקה בנושאים ספציפיים דוגמת "חלופות בהערכה". התוכנית התמקדה בעיקר בפיתוח מקצועי של מורים ובשיפור דרכי הוראה-למידה, ולא רק בהקשר של הוראה בכיתה הטרוגנית. במסגרת התוכנית קיבלו המורים הנחיה ממנחים מטעם מטח, אך הנחיה זו לא ניתנה במסגרת הכיתה. ייתכן שזאת הסיבה לכך שיישום התוכנית בכיתות היה מצומצם וחלקי. השפעת התוכנית על קידום תלמידים הייתה קטנה, אף-על-פי שזאת אחת ממטרותיה המוצהרות של התוכנית, והשפעתה העיקרית ניכרה בתחום פיתוח המורים – יצירת שיתוף-פעולה ופיתוח אווירה חיובית בקרבם, וכן פיתוח תוכניות לימודים בית-ספריות – אך גם בתחום זה דורגה השפעתה על-ידי המנהלים, הרכזים והמורים כבינונית, וכך גם דורגה שביעות-הרצון מהתוכנית ומהפעלתה.

למעשה, ברוב המקרים אין מדובר ביישום מלא של תוכנית "ההוראה המותאמת", כפי שהיא מתוארת בפרקים הקודמים המתייחסים לרציונל ולמבנה של התוכנית, אלא ביישום חלקי בלבד של התוכנית או ביישום נגזרות שלה.

## הערות

- 1 "הוראה מותאמת: ההלכה והמעשה", 1999, ע' 336.
- 2 "הוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית", תשנ"א; "הוראה מותאמת: ההלכה והמעשה", 1999.
- 3 מתוך תשובות של מטח ל"שאלון לגופים מתערבים בבתי-הספר", ע' 7.
- 4 שם, ע' 10.
- 5 "הוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית", תשנ"א, ע' 31.
- 6 שם, ע' 7.
- 7 שם, ע' 10.
- 8 שם, ע' 31.
- 9 "הוראה מותאמת: ההלכה והמעשה", 1999, ע' 336.
- 10 שם, ע' 339.
- 11 שם, ע' 339.
- 12 "הוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית", תשנ"א, ע' 27.
- 13 שם, ע' 26.
- 14 שם, ע' 11.
- 15 שם, ע' 23.
- 16 "הוראה מותאמת: ההלכה והמעשה", 1999, ע' 337.
- 17 "הוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית", תשנ"א, ע' 26.
- 18 "הוראה מותאמת: ההלכה והמעשה", 1999, ע' 338.
- 19 "הוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית", תשנ"א, ע' 17.
- 20 שם, ע' 18.
- 21 "הוראה מותאמת: ההלכה והמעשה", 1999, ע' 338.
- 22 שם, ע' 344.
- 23 "הוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית", תשנ"א, ע' 13.
- 24 שם, ע' 13.
- 25 שם, ע' 13.
- 26 "הוראה מותאמת: ההלכה והמעשה", 1999, ע' 337.
- 27 "הוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית", 1999, ע' 27.
- 28 מתוך מסמך שהוגש למנהל האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך: "המשך הנחיה וליווי של תכניות שינוי והתחדשות בבית-הספר העל-יסודי – תש"ס", ע' 1.
- 29 שם, ע' 3.
- 30 "שאלון לגופים מתערבים בבתי-הספר", ע' 4.
- 31 שם, ע' 6.
- 32 נציגי מטח ציינו בהערותיהם לדו"ח זה כי העובדה ששני המסמכים נוקבים משכי התערבות שונים נובעת מהפער הקיים בין הרצוי והמצוי: "בפועל, המציאות הנה שתקציבים מסתיימים לפני המועד המתוכנן או לעיתים מתחלף מנהל או... כל מה שקורה... במערכת המונע את סיום הליווי המתוכנן..."
- 33 "הוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית", תשנ"א, ע' 43.
- 34 שם, ע' 19.
- 35 שם, ע' 23.
- 36 שם, ע' 24.
- 37 שם, ע' 25.
- 38 נציגי מטח ציינו בהערותיהם לדו"ח זה כי "בתי"ס בהם פועלת ההוראה המותאמת אינם מחויבים להשתמש בחומרי הלימוד שפותחו על ידי מטח. הבחירה היא שלהם".
- 39 נציגי מטח ציינו בהערותיהם לדו"ח זה כי "בהוראה המותאמת המערך הגמיש הוא המומלץ! בכוונה לא מבנים. זה לשיקול דעת של כל מורה/צוות."
- 40 שם, ע' 9.
- 41 "שאלון לגופים מתערבים בבתי-הספר", ע' 9.

- 42 מתוך מסמך שהוגש למנהל האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך: "המשך הנחיה וליווי של תכניות שינוי והתחדשות בבית-הספר העל-יסודי – תש"ס, ע' 5.
- 43 מתוך המסמך "מפגשי מדריכות תש"ס".
- 44 מתוך המסמך "מפגשי מדריכות תש"ס".
- 45 "שאלון לגופים מתערבים בבתי-הספר", ע' 12.
- 46 כחלק מפעולת ההערכה של תוכניות ההתערבות, ביקשנו משני מומחים מן האקדמיה לחוות את דעתם בסוגיות שונות הקשורות לרציונל ולתוכנית הפעולה של התוכניות השונות. חוות-דעתם מסתמכות על המסמכים השונים שנמסרו לידינו על-ידי נציגי מטח. פירוט לגבי תהליך בחירת המומחים ופירוט שאלות שהופנו למומחים – ראו בדו"ח ההערכה הכללי.
- 47 "הוראה מותאמת בכיתה ההטרוגנית", תשנ"א, ע' 43.
- 48 "שאלון לגופים מתערבים בבתי-הספר", ע' 6.
- 49 ראו פירוט בפרק "מתודולוגיה" בדו"ח הכללי.
- 50 במבחני  $\chi^2$  לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין תשובותיהם של המנהלים והרכזים, למעט במקרה אחד, כאשר הסיבה להכנסת ההתערבות הייתה אי-שביעות-רצון ממצבו של בית-הספר או מצב של משבר בבית-הספר –  $\chi^2=.80$ ;  $df=1$ ;  $p=.37$ .
- 51 הבדל מובהק סטטיסטית:  $\chi^2=7.00$ ;  $df=2$ ;  $p=.03$ .
- 52 בנייתו MANOVA עם מדידות חוזרות (Tabachnick & Fidell, 1989, pp. 447–470) נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בדירוג היחסי של המטרות השונות על-ידי המנהלים, הרכזים, המורים והמנחים (מנהלים –  $F=19.31$ ,  $df=2,20$ ,  $p=.000$ ; מורים –  $F=10.21$ ,  $df=2,54$ ,  $p=.000$ ; רכזים –  $F=10.28$ ,  $df=2,26$ ,  $p=.001$ ; מנחים –  $F=11.49$ ,  $df=2,18$ ,  $p=.001$ ). בנייתו קונטרסטים נמצא כי המנהלים, הרכזים והמורים דירגו את המטרה "פיתוח מורים" גבוה יותר באופן מובהק סטטיסטית מאשר את המטרות האחרות. אצל המנחים, לעומת זה, היה ההבדל גבולי, אך ייתכן שהדבר נובע מהמדגם הקטן.
- 53  $F=1.10$ ;  $df=3,60$ ;  $p=.355$ .
- 54 בנייתו קונטרסטים נמצא כי כל בעלי-התפקידים דירגו מטרה זו גבוה יותר באופן מובהק סטטיסטית מאשר את המטרה "שיפור בית-הספר".
- 55  $F=.80$ ;  $df=3,60$ ;  $p=.500$ .
- 56  $F=.91$ ;  $df=3,59$ ;  $p=.441$ .
- 57 בנייתו MANOVA עם מדידות חוזרות נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בדירוג היחסי של מידת התמקדותה של תוכנית ההתערבות בתחומים השונים על-ידי המנהלים והרכזים (מנהלים –  $F=4.90$ ,  $df=3,39$ ,  $p=.006$ ; רכזים –  $F=8.45$ ,  $df=3,78$ ,  $p=.000$ ). בנייתו קונטרסטים נמצא, על-פי דיווחי המנהלים והרכזים, כי התוכנית התמקדה בפיתוח מקצועי של מורים ובהכשרת מורים להוראה בכיתה ההטרוגנית יותר מאשר בתחומים אחרים (הבדל מובהק סטטיסטית בקונטרסטים).
- 58  $t=.02$ ;  $df=35$ ;  $p=.981$ .
- 59 במבחני t-test נמצאו כל ההבדלים כלא-מובהקים סטטיסטית, אך ברוב המקרים יש לייחס זאת למדגם הקטן של המורים, שבפריטים מסוימים הצטמצם לחמישה.
- 60 הרכזים נדגמו מעשרה בתי-ספר שונים. לגבי המדגם המצומצם, ראו פירוט בפרק "שיטות מחקר" בדו"ח הכללי.
- 61 רק לגבי בית-ספר אחד היה פער גדול בדיווחי הרכזים: בעוד ששני רכזים מאותו בית-ספר דיווחו כי אין המורים עוסקים בפיתוח ובהתאמה של חומרי למידה, שני רכזים אחרים דיווחו כי הדבר נעשה במידה רבה. ייתכן שהדבר תלוי גם במקצוע שבו נעשתה ההתערבות.
- 62 באחד מבתי-הספר סירב המנהל לבקשתנו לצפות בשיעורים, ובבית-ספר נוסף הסכים המנהל לתצפית בשיעור אחד בלבד, בטענה שאין התוכנית פועלת בשיעורים אחרים.
- 63 ההבדל בין הדירוגים של המנהלים, הרכזים והמורים אינו מובהק סטטיסטית –  $F=.44$ ;  $df=2,46$ ;  $p=.65$ .
- 64  $F=1.85$ ;  $df=2,47$ ;  $p=.17$ .

- 65  $F=2.86$ ;  $df=3,49$ ;  $p=.046$
- 66  $F=3.78$ ;  $df=3,51$ ;  $p=.016$
- 67  $F=3.88$ ;  $df=3,51$ ;  $p=.014$
- 68  $t=2.51$ ;  $df=34$ ;  $p=.017$
- 69 לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין הגורמים השונים –  $F=.16$ ;  $df=2,49$ ;  $p=.850$
- 70 במבחן Tukey נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין דירוג המורים בתחום זה  $F=2.87$ ;  $df=3,52$ ;  $p=.045$  (מנהלים)  $(M=2.73, SD=1.10)$  לבין דירוג המנחים  $(M=4.00, SD=.87)$
- 71 שני פריטים התקבלו כל אחד כגורם בפני עצמו: "בשיעורים אלה אנו לומדים בקבוצות הכוללות תלמידים בעלי הישגים גבוהים, בינוניים ונמוכים" ו"רוב השיעורים מועברים בצורה של הרצאה". בשל חשיבותם של הפריטים, הם לא הוצאו מהניתוח, אלא התייחסו אליהם כאל תחומים נפרדים – הוראה פרונטלית (5) ולמידה בקבוצות הטרוגניות (6).
- 72 בנייתו MANOVA עם מדידות חוזרות נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין דירוגי התלמידים את התחומים השונים –  $F=28.99$ ;  $df=9,936$ ;  $p=.000$ , ובניתוח קונטרסטים נמצא כי אוירת לימודים חיובית ויחס חיובי תומך של מורים דורגו גבוה יותר באופן מובהק סטטיסטית מאשר תחומים אחרים.
- 73 ההבדל בין המנהלים, הרכזים והמורים לא היה מובהק סטטיסטית –  $F=.32$ ;  $df=2,50$ ;  $p=.73$  (מנהלים) –  $(M=2.55, SD=1.75$  – מורים;  $M=2.91, SD=1.68$  – רכזים;  $M=3.07, SD=1.59$
- 74 ההבדל בין המנהלים, הרכזים והמורים לא היה מובהק סטטיסטית –  $F=.89$ ;  $df=2,46$ ;  $p=.42$  (מנהלים) –  $M=3.00, SD=1.07$  – מורים;  $M=3.00, SD=1.04$  – רכזים;  $M=3.42, SD=.94$
- 75 לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין הדירוגים של המנהלים, הרכזים והמורים –  $F=1.15$ ;  $df=2,5$ ;  $p=.33$  (מנהלים) –  $(M=3.09, SD=.94$  – מורים;  $M=3.21, SD=.96$  – רכזים;  $M=3.57, SD=.51$
- 76  $t=1.79$ ;  $df=31$ ;  $p=.082$

## מקורות

ברינקר, ר', יוסיפון, מ', חכם, א' וזהבי, י' (1994). הוראה מותאמת בכיתה ההטרורוגנית. בתוך: י' ריץ ור' בן-ארי (עורכים), **שיטות הוראה לכיתה הטרורוגנית** (ע' 17–54). אבן-יהודה: רכס.

דו"ח הוועדה הממלכתית לבדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה (1979).

כפיר, ד', רש, נ', אדלה, ח' וספרן, ב' (1991). **אינטגרציה בחינוך: מדיניות וביצוע**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית בירושלים.

פוקס, א' (1995). **שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך**. תל-אביב: צ'ריקובר מוציאים לאור בע"מ, "גומא" – ספרי מדע ומחקר.

פפגיאניס, ג', איסטון א"פ ואונס ג"ת (1998). **תנועת ההבניה מחדש של בתי הספר בארה"ב – ניתוח נושאים מרכזיים והשלכות לגבי מדיניות**. ירושלים.

פריטג, (1997). דו"ח שמסר מטח.

קימרון, (תשנ"ז). דו"ח שמסר מטח.

קשתי, י', מנור, א', יוסיפון, מ' וחניק, מ' (1990). **ניהול כיתה בחטיבת ביניים: בעיות ומשמעויות**.

רביץ, (1996). דו"ח שמסר מטח.

שולוב-ברקן, ש' (1991). **הוראה ופרופסיה – סקירת ספרות מקצועית ודיון**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

שרן, ש' (1976). גישה מערכתית לשיפור בית-הספר. **עיונים בחינוך**, 10, 81–100.

שרן, ש' (1986). בית הספר כארגון: גישה מערכתית. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**, 48–71.

שרן, ש' והרץ-לזרוביץ, ר' (1978). **שיתוף פעולה ותקשורת בבית-הספר**. תל-אביב: שוקן.

שרן, ש' וישי, ד' (1994). שינוי מתוכנן בחינוך: כיצד? בתוך: י' דנילוב (עורך), **תכנון מדיניות החינוך תש"ן-תשנ"ג** (כרך ראשון). ירושלים.

שרן, ש' ושחר, ח' (1990). **ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך**. שוקן.

שרן, ש', שחר, ח' ולוין, ת' (1998). **בית הספר החדשני**. תל-אביב: רמות.



Bacharach, S.B., Bauer, S.C. & Conley, S. (1986). Organizational analysis of stress. *Work and Occupations*, 13(1), 7–32.

Ball, S.J. (1987). *The micro-politics of the school – Towards theory of school organization*. London: Methuen.

Crofton, C. (1981). Planned change in the educational environment. Educational Testimony Service, One American Plaza, Illinois 60201.

Cuban, L. (1988). A fundamental pozzle of school reform. *Phi Delta Kappan*, 69, 341–344.

Darling-Hammond, L. (1992). Teacher professionalism. In M.C. Alkin (ed.), *Encyclopedia of educational research*. (6th ed.; pp. 1359–1366). New York: Macmillan.

Donahoe, T. (1993). Finding the way: Structure, time and culture in school improvement. *Phi Delta Kappan*, December, 298–305.

Firestone, W.A. & Bader, B.D. (1991). Professionalism or bureaucracy? Redesigning teaching. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(1), 67–86.

Fullan, M.G. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Fullan, M.G (1993). *Change forces – Probing the depth of educational reform.*  
London: Falmer Press.

Fullan, M.G. & Miles M.B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(1), 745–752.

Goodlad, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future.* New York: McGraw-Hill.

Griffin, G.A. (1990). Leadership for curriculum improvement: The school administrator's role. In A. Lieberman (ed.), *Schools as collaborative cultures* (pp. 195–212). New York: Falmer Press.

House, E.R. & McQuillan P.J. (1998) Three perspectives on school reform. In A. Hargreaves et al. (eds.), *International handbook of educational change.* Kluwer Academic Publishers.

Lee, V.E., Smith, J.B. & Cioci, M. (1993). Teachers and principals: Gender – related perceptions of leadership and power in secondary schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 153–180.

Maeroff, G. (1988). *The empowerment of teachers.* New York: Teachers College Press.

Mertens, S. & Yarger, S.J. (1988). Teaching as profession: Leadership, empowerment and involvement. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 32–37.

Morrish, I. (1983). Resister. In I. Morrish (ed.), *Aspects of educational change*. Unwin Educational Books.

NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards) (1991). *Toward high and rigorous standards for the teaching profession* (3rd ed.). National Board for Professional Teaching Standards.

Rowan, B. (1990) Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of Research in Education*, 16, 353–389.

Sarason, S.B. (1982) *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.

Shedd, J.B. & Bacharach, S.B. (1991). *Tangled hierarchies teachers as professionals and the management of schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Snow, R.E. & Lohman, D.F. (1984). Towards a theory of cognitive aptitude learning from instruction. *Journal of Educational Psychology*, 76(3), 347–376.

Wise, A.E. (1989). Professional teaching. In T.J. Sergiovanni & H. Moore (eds.), *Schooling for tomorrow: Directing reform to issues that count*. Boston: Allyn & Bacon.

## נספחים

**נספח 1: תחומי ההתערבות הספציפיים על-פי דיווחיהם של מנהלים ורכזים**

(ממוצעים, סטיות-תקן, ערכי t)

t	רכזים (27)		מנהלים (14)		תחומי ההתערבות הספציפיים
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
.89	1.22	3.56	1.39	3.93	שינוי תפיסתם של מורים בתחום ההוראה-הלמידה
.33	1.86	2.72	1.90	2.93	פיתוח מקצועי של מורים בתחום דעת מסוים
-.44	1.61	3.08	1.35	2.86	פיתוח תוכנית לימודים בית-ספרית על-ידי מורים
*2.30	1.51	2.15	1.49	3.29	הוראה בדרך החקר
.29	1.60	3.35	1.56	3.50	הכרת מגוון שיטות לאבחון ולהערכה ברמת הכיתה
.21	1.50	3.11	1.48	3.21	פיתוח שיקול-דעת חינוכי המתאים להתמודדות עם הוראה בכיתה הטרוגנית
-.54	1.54	3.07	1.81	2.79	הכרת דרכי הוראה המאפשרות התמודדות עם הוראה בכיתה הטרוגנית
-.83	1.53	3.12	2.02	2.64	פיתוח מטלות/משימות לרמות שונות של תלמידים
.38	1.66	2.07	1.77	2.29	פיתוח הוראה בסיוע מחשב
*2.12	1.59	1.61	1.72	2.79	סיוע וייעוץ למנהל/ת
.85	1.62	2.76	1.58	3.21	גיבוש מדיניות בית-ספרית
.21	1.57	2.31	2.03	2.43	שינוי הגדרת התפקיד של רכזי המקצוע
-.80	1.57	2.63	1.58	2.21	פיתוח סביבה לימודית
-.31	1.73	2.46	1.68	2.29	שינוי ארגון הלימודים בבית-הספר (שיעורים כפולים, למידה סמסטריאלית וכולי)
.15	1.40	3.72	1.25	3.79	פיתוח והגברת שיתוף-פעולה בקרב מורים
-.75	1.59	1.86	1.95	1.43	הקמת חדרי-מקצוע
.30	1.70	3.11	1.98	3.29	פיתוח הערכה בית-ספרית
.05	1.86	2.04	2.09	2.07	בנייה ופיתוח של רצף שש-שנתי
-.34	1.86	2.38	1.95	2.15	פיתוח וגיבוש של צוות ניהול
-.73	1.44	1.38	1.52	1.00	פיתוח תוכניות להגברת מעורבותה של הקהילה בבית-הספר
-.47	1.67	3.19	1.77	2.93	מתן מענה לתלמידים בעלי הישגים שונים
-.33	1.63	2.56	1.86	3.07	מתן מענה לתלמידים בעלי אפיונים שונים (סגנונות למידה וכולי)

p<.05\*

## נספח 2: קשיים במהלך ההתערבות על-פי דיווחיהם של מנהלים, רכזים, מורים ומנחים

(ממוצעים, סטיות-תקן, ערכי F)

F	מנחים (N=9)		מורים (N=7)		רכזים (N=27)		מנהלים (N=13)		קשיים
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
2.47	.71	3.33	1.89	2.29	.95	2.29	.75	2.31	התנגדות של מורים להכנסת שינוי
.78	.93	2.00	1.07	2.14	.91	2.36	1.04	2.62	דרישות רבות מצד מפעילי התוכנית
*3.78	1.12	3.67	1.25	2.29	1.08	2.96	1.01	3.77	עומס שהוטל על מורים
2.67	.44	1.22	1.11	2.29	.95	1.88	.93	2.23	נוקשותה של תוכנית ההתערבות
1.71	.88	2.44	1.46	1.86	.78	1.61	1.00	2.00	רמתם המקצועית של המורים
1.32	.46	1.25	1.22	1.86	.96	1.52	1.00	2.00	רמתם המקצועית של המנחים
.84	.59	1.31	1.15	2.00	1.30	1.88	1.28	2.15	אישיותם ואופיים של המנחים
.57	.88	1.56	.53	1.43	.69	1.29	.96	1.62	תחלופה רבה של המורים בבית-הספר
.57	.73	3.56	1.53	3.00	1.34	2.96	1.00	3.00	הפער בין הלימוד התיאורטי והיכולת ליישם בפועל
.17	.88	2.44	1.50	2.29	1.41	2.65	1.33	2.62	העדר משאבים, תקציב מצומצם
1.28	1.33	3.56	1.60	2.29	1.28	3.28	1.42	3.23	העדר גמול הולם למורים על השקעתם
1.06	.67	1.22	.00	1.00	.58	1.24	.97	1.54	תחלופה של מנחים
1.91	1.64	3.22	1.70	2.29	1.32	3.42	1.39	2.46	קושי ליישם את התוכנית בכיתה עקב מספר רב של תלמידים בכיתות
1.03	.88	1.56	.41	1.17	.84	1.39	1.14	1.85	הצטרפות של מורים חדשים לבית-הספר
*3.50	1.46	3.13	.52	1.33	1.52	2.30	.78	1.54	אי-שיתוף המורים בהחלטה להכניס את ההתערבות
*4.94	1.54	3.11	.00	1.00	1.19	2.13	.96	1.62	אי-שיתוף המורים בבחירת הנושאים של תוכנית ההתערבות
2.33	.52	1.38	1.57	2.19	.49	1.36	.62	1.25	אי-התאמה של התוכנית לתלמידי בית-הספר
1.08	.74	1.63	1.57	1.86	1.47	2.31	1.04	1.62	חוסר רלוונטיות של התוכנית לבעיות אמיתיות של בית-הספר
*3.88	1.25	2.67	.49	1.29	1.31	2.77	1.19	3.08	ריבוי פרויקטים

p&lt;.05 \*

## נספח 3: השפעותיה של תוכנית ההתערבות על-פי דיווחיהם של מנהלים, רכזים, מורים ומנחים

(ממוצעים, סטיות-תקן, ערכי F)

F	מנחים (N=9)		מורים (N=11)		רכזים (N=26)		מנהלים (N=13)		השפעות
	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
1.34	.50	3.67	.98	2.82	1.16	3.15	.87	3.38	שינוי תפיסתם של המורים בתחום הוראה-למידה
1.25	.46	3.75	.98	2.82	1.32	3.08	.98	3.33	פיתוח מקצועי של מורים בתחום תוכן מסוים
.37	1.36	3.11	1.51	3.56	1.19	3.36	.86	3.08	פיתוח תוכנית לימודים בית-ספרית
1.27	.86	2.61	1.06	2.38	1.20	2.67	1.01	3.27	הוראה בדרך החקר
*3.31	1.27	2.57	1.26	2.60	.90	3.57	.93	3.55	שימוש במגוון שיטות לאבחון ולהערכה ברמת הכיתה
*2.87	.87	4.00	1.10	2.73	1.08	3.13	.72	3.17	שימוש בדרכי הוראה המאפשרות התמודדות עם הוראה בכיתה הטרוגנית
2.50	.78	4.11	1.40	2.82	1.17	3.17	.63	3.20	פיתוח מטלות/משימות לרמות שונות של תלמידים
1.20	.69	2.86	.90	2.14	1.25	2.90	.93	3.11	פיתוח הוראה בסיוע מחשב
.74	1.27	3.43	1.52	2.40	1.16	3.07	1.11	3.17	סיוע וייעוץ למנהל/ת
2.06	1.22	3.33	1.44	2.25	1.33	3.41	1.04	2.91	גיבוש מדיניות בית-ספרית
.77	1.77	3.38	1.43	2.50	1.10	3.00	.74	2.90	פיתוח סביבה לימודית (מגוון חומרי למידה, פינות למידה)
1.28	1.39	2.78	1.20	2.22	1.27	3.17	1.10	2.90	ארגון הלימודים בבית-הספר (שיעורים כפולים, למידה סמסטריאלית)
.19	1.33	3.56	1.05	3.89	1.04	3.64	.87	3.75	פיתוח והגברת שיתוף-פעולה בקרב מורים
.17	1.42	3.44	1.44	3.54	1.31	3.39	1.10	3.73	פיתוח אווירה חיובית בקרב מורים
.21	1.49	2.75	1.66	2.67	1.46	2.33	1.19	2.38	הקמת חדרי-מקצוע
1.04	1.35	2.86	1.41	3.00	1.42	3.30	1.11	3.83	פיתוח הערכה בית-ספרית
.70	1.40	2.43	1.81	2.86	1.37	3.20	.98	3.43	בנייה ופיתוח של רצף שש-שנתי
1.26	1.57	3.14	1.30	1.80	1.46	3.00	.88	2.90	פיתוח וגיבוש של צוות ניהול
1.77	1.00	2.33	1.27	2.50	1.13	3.04	.95	3.30	סיוע לתלמידים מתקשים
.87	1.22	2.33	.82	2.70	1.23	3.00	1.00	3.00	קידום תלמידים חזקים
.63	.86	2.94	.92	2.80	1.16	3.29	.90	3.08	שיפור הישגיהם של תלמידים
1.40	.49	2.29	1.25	2.70	1.20	3.20	1.03	2.83	העלאת הישגיהם של תלמידים חלשים
1.06	1.07	3.50	1.25	2.70	.95	3.31	1.04	3.09	הגברת ההנְיָעָה ללימודים בקרב תלמידים
1.04	.84	1.80	1.19	2.38	1.24	2.33	.89	3.00	צמצום מסגרות מייניות (הקבצות, מסלולים, כיתות מיוחדות)
.80	1.05	2.50	1.19	2.63	1.07	3.11	.89	3.00	שיפור בדימויים העצמי של התלמידים
*3.64	.87	3.67	.83	2.22	1.16	3.38	.93	3.11	פיתוח מיומנויות של לומד עצמאי
.33	.96	2.25	1.13	2.43	1.25	2.75	1.01	2.44	פיתוח יחסים חברתיים בין תלמידים
2.05	–	–	.79	1.57	1.16	2.50	1.14	2.60	הגברת מעורבותה של הקהילה בבית-הספר
2.76	1.07	3.81	1.35	3.40	1.22	3.45	.70	3.40	מתן מענה לשונות בין הלומדים
*3.51	1.22	2.67	.83	2.22	1.13	3.34	1.08	3.58	הרחבת סמכויותיהם של רכזי המקצוע
*3.15	1.00	3.33	1.06	2.38	1.23	3.61	.87	3.82	פיתוח מקצועי של רכזי המקצוע
*3.06	1.00	3.33	.99	2.13	1.26	3.36	1.23	3.67	העצמתם של רכזי המקצוע
2.11	1.36	3.13	1.27	2.11	1.29	3.43	1.46	2.85	הידוק הקשר בין המנהל/ת לרכזי המקצוע
1.81	1.38	3.29	1.00	2.33	1.07	3.37	1.24	2.92	הידוק הקשר בין המנהל/ת לצוות המורים
1.15	2.31	2.33	.82	2.00	1.00	2.93	1.24	2.87	הידוק הקשר בין המנהל/ת לתלמידים

\* p&lt;.05

- 
- 1 "הוראה מותאמת: ההלכה והמעשה", 1999, ע' 336.
  - 2 "הוראה מותאמת בכיתה הטרוגנית", תשנ"א; "הוראה מותאמת: ההלכה והמעשה", 1999.
  - 3 מתוך תשובות של מטח ל"שאלון לגופים מתערבים בבתי-הספר", ע' 7.
  - 4 שם, ע' 10.
  - 5 "הוראה מותאמת בכיתה הטרוגנית", תשנ"א, ע' 31.
  - 6 שם, ע' 7.
  - 7 שם, ע' 10.
  - 8 שם, ע' 31.
  - 9 "הוראה מותאמת: ההלכה והמעשה", 1999, ע' 336.
  - 10 שם, ע' 339.
  - 11 שם, ע' 339.
  - 12 "הוראה מותאמת בכיתה הטרוגנית", תשנ"א, ע' 27.
  - 13 שם, ע' 26.
  - 14 שם, ע' 11.
  - 15 שם, ע' 23.
  - 16 "הוראה מותאמת: ההלכה והמעשה", 1999, ע' 337.
  - 17 "הוראה מותאמת בכיתה הטרוגנית", תשנ"א, ע' 26.
  - 18 "הוראה מותאמת: ההלכה והמעשה", 1999, ע' 338.
  - 19 "הוראה מותאמת בכיתה הטרוגנית", תשנ"א, ע' 17.
  - 20 שם, ע' 18.
  - 21 "הוראה מותאמת: ההלכה והמעשה", 1999, ע' 338.
  - 22 שם, ע' 344.
  - 23 "הוראה מותאמת בכיתה הטרוגנית", תשנ"א, ע' 13.
  - 24 שם, ע' 13.
  - 25 שם, ע' 13.
  - 26 "הוראה מותאמת: ההלכה והמעשה", 1999, ע' 337.
  - 27 "הוראה מותאמת בכיתה הטרוגנית", 1999, ע' 27.
  - 28 מתוך מסמך שהוגש למנהל האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך: "המשך הנחיה וליווי של תכניות שינוי והתחדשות בבית-הספר העל-יסודי – תש"ס", ע' 1.
  - 29 שם, ע' 3.
  - 30 "שאלון לגופים מתערבים בבתי-הספר", ע' 4.
  - 31 שם, ע' 6.
  - 32 נציגי מטח ציינו בהערותיהם לדו"ח זה כי העובדה ששני המסמכים נוקבים משכי התערבות שונים נובעת מהפער הקיים בין הרצוי והמצוי: "בפועל, המציאות הנה שתקציבים מסתיימים לפני המועד המתוכנן או לעיתים מתחלף מנהל או... כל מה שקורה... במערכת המונע את סיום הליווי המתוכנן..."
  - 33 "הוראה מותאמת בכיתה הטרוגנית", תשנ"א, ע' 43.
  - 34 שם, ע' 19.
  - 35 שם, ע' 23.
  - 36 שם, ע' 24.
  - 37 שם, ע' 25.
  - 38 נציגי מטח ציינו בהערותיהם לדו"ח זה כי "בתי"ס בהם פועלת ההוראה המותאמת אינם מחויבים להשתמש בחומרי הלימוד שפותחו על ידי מטח. הבחירה היא שלהם".
  - 39 נציגי מטח ציינו בהערותיהם לדו"ח זה כי "בהוראה המותאמת המערך הגמיש הוא המומלץ! בכוונה לא מבנים. זה לשיקול דעת של כל מורה/צוות."
  - 40 שם, ע' 9.
  - 41 "שאלון לגופים מתערבים בבתי-הספר", ע' 9.

- 42 מתוך מסמך שהוגש למנהל האגף לחינוך על-יסודי במשרד החינוך: "המשך הנחיה וליווי של תכניות שינוי והתחדשות בבית-הספר העל-יסודי – תש"ס, ע' 5.
- 43 מתוך המסמך "מפגשי מדריכות תש"ס".
- 44 מתוך המסמך "מפגשי מדריכות תש"ס".
- 45 "שאלון לגופים מתערבים בבתי-הספר", ע' 12.
- 46 כחלק מפעולת ההערכה של תוכניות ההתערבות, ביקשנו משני מומחים מן האקדמיה לחוות את דעתם בסוגיות שונות הקשורות לרציונל ולתוכנית הפעולה של התוכניות השונות. חוות-דעתם מסתמכת על המסמכים השונים שנמסרו לידינו על-ידי נציגי מטח. פירוט לגבי תהליך בחירת המומחים ופירוט שאלות שהופנו למומחים – ראו בדו"ח ההערכה הכללי.
- 47 "הוראה מותאמת בכיתה הטרוגנית", תשנ"א, ע' 43.
- 48 "שאלון לגופים מתערבים בבתי-הספר", ע' 6.
- 49 ראו פירוט בפרק "מתודולוגיה" בדו"ח הכללי.
- 50 במבחני  $\chi^2$  לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין תשובותיהם של המנהלים והרכזים, למעט במקרה אחד, כאשר הסיבה להכנסת ההתערבות הייתה אי-שביעות-רצון ממצבו של בית-הספר או מצב של משבר בבית-הספר –  $\chi^2=7.00$ ;  $df=2$ ;  $p=.03$  <sup>51</sup>
- 51 הבדל מובהק סטטיסטית:  $\chi^2=.80$ ;  $df=1$ ;  $p=.37$ .
- 52 בנייתו MANOVA עם מדידות חוזרות (Tabachnick & Fidell, 1989, pp. 447–470) נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בדירוג היחסי של המטרות השונות על-ידי המנהלים, הרכזים, המורים והמנחים (מנהלים –  $F=10.28$ ,  $df=2,26$ ,  $p=.001$ ; רכזים –  $F=10.21$ ,  $df=2,54$ ,  $p=.000$ ; מורים –  $F=19.31$ ,  $df=2,20$ ,  $p=.000$ ; מנחים –  $F=11.49$ ,  $df=2,18$ ,  $p=.001$ ). בנייתו קונטרסטים נמצא כי המנהלים, הרכזים והמורים דירגו את המטרה "פיתוח מורים" גבוה יותר באופן מובהק סטטיסטית מאשר את המטרות האחרות. אצל המנחים, לעומת זה, היה ההבדל גבולי, אך ייתכן שהדבר נובע מהמדגם הקטן.
- 53  $F=1.10$ ;  $df=3,60$ ;  $p=.355$
- 54 בנייתו קונטרסטים נמצא כי כל בעלי-התפקידים דירגו מטרה זו גבוה יותר באופן מובהק סטטיסטית מאשר את המטרה "שיפור בית-הספר".
- 55  $F=.80$ ;  $df=3,60$ ;  $p=.500$
- 56  $F=.91$ ;  $df=3,59$ ;  $p=.441$
- 57 בנייתו MANOVA עם מדידות חוזרות נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בדירוג היחסי של מידת התמקדותה של תוכנית ההתערבות בתחומים השונים על-ידי המנהלים והרכזים (מנהלים –  $F=4.90$ ,  $df=3,39$ ,  $p=.006$ ; רכזים –  $F=8.45$ ,  $df=3,78$ ,  $p=.000$ ). בנייתו קונטרסטים נמצא, על-פי דיווחי המנהלים והרכזים, כי התוכנית התמקדה בפיתוח מקצועי של מורים ובהכשרת מורים להוראה בכיתה הטרוגנית יותר מאשר בתחומים אחרים (הבדל מובהק סטטיסטית בקונטרסטים).
- 58  $t=.02$ ;  $df=35$ ;  $p=.981$
- 59 במבחני t-test נמצאו כל ההבדלים כלא-מובהקים סטטיסטית, אך ברוב המקרים יש לייחס זאת למדגם הקטן של המורים, שבפריטים מסוימים הצטמצם לחמישה.
- 60 הרכזים נדגמו מעשרה בתי-ספר שונים. לגבי המדגם המצומצם, ראו פירוט בפרק "שיטות מחקר" בדו"ח הכללי.
- 61 רק לגבי בית-ספר אחד היה פער גדול בדיווחי הרכזים: בעוד ששני רכזים מאותו בית-ספר דיווחו כי אין המורים עוסקים בפיתוח ובהתאמה של חומרי למידה, שני רכזים אחרים דיווחו כי הדבר נעשה במידה רבה. ייתכן שהדבר תלוי גם במקצוע שבו נעשתה ההתערבות.
- 62 באחד מבתי-הספר סירב המנהל לבקשתנו לצפות בשיעורים, ובבית-ספר נוסף הסכים המנהל לתצפית בשיעור אחד בלבד, בטענה שאין התוכנית פועלת בשיעורים אחרים.
- 63 ההבדל בין הדירוגים של המנהלים, הרכזים והמורים אינו מובהק סטטיסטית –  $F=.44$ ;  $df=2,46$ ;  $p=.65$



- 64  $F=1.85$ ;  $df=2,47$ ;  $p=.17$
- 65  $F=2.86$ ;  $df=3,49$ ;  $p=.046$
- 66  $F=3.78$ ;  $df=3,51$ ;  $p=.016$
- 67  $F=3.88$ ;  $df=3,51$ ;  $p=.014$
- 68  $t=2.51$ ;  $df=34$ ;  $p=.017$
- 69 לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין הגורמים השונים –  $F=.16$ ;  $df=2,49$ ;  $p=.850$
- 70 במבחן Tukey נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין דירוג המורים בתחום זה  $F=2.87$ ;  $df=3,52$ ;  $p=.045$
- ( $M=2.73$ ,  $SD=1.10$ ) לבין דירוג המנחים ( $M=4.00$ ,  $SD=.87$ )
- 71 שני פריטים התקבלו כל אחד כגורם בפני עצמו: "בשיעורים אלה אנו לומדים בקבוצות הכוללות תלמידים בעלי הישגים גבוהים, בינוניים ונמוכים" ו"רוב השיעורים מועברים בצורה של הרצאה". בשל חשיבותם של הפריטים, הם לא הוצאו מהניתוח, אלא התייחסנו אליהם כאל תחומים נפרדים – הוראה פרונטלית (5) ולמידה בקבוצות הטרוגניות (6).
- 72 בנייתו MANOVA עם מדידות חוזרות נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין דירוגי התלמידים את התחומים השונים –  $F=28.99$ ;  $df=9,936$ ;  $p=.000$ , ובניתוח קונטרסטים נמצא כי אוירת לימודים חיובית ויחס חיובי תומך של מורים דורגו גבוה יותר באופן מובהק סטטיסטית מאשר תחומים אחרים.
- 73 ההבדל בין המנהלים, הרכזים והמורים לא היה מובהק סטטיסטית –  $F=.32$ ;  $df=2,50$ ;  $p=.73$  (מנהלים –  $M=2.55$ ,  $SD=1.75$  – מורים;  $M=2.91$ ,  $SD=1.68$  – רכזים;  $M=3.07$ ,  $SD=1.59$ )
- 74 ההבדל בין המנהלים, הרכזים והמורים לא היה מובהק סטטיסטית –  $F=.89$ ;  $df=2,46$ ;  $p=.42$  (מנהלים –  $M=3.42$ ,  $SD=.94$  – רכזים;  $M=3.00$ ,  $SD=1.04$  – מורים;  $M=3.00$ ,  $SD=1.07$ )
- 75 לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין הדירוגים של המנהלים, הרכזים והמורים –  $F=1.15$ ;  $df=2,5$ ;  $p=.33$  (מנהלים –  $M=3.57$ ,  $SD=.51$ ; רכזים –  $M=3.21$ ,  $SD=.96$ ; מורים –  $M=3.09$ ,  $SD=.94$ )
- 76  $t=1.79$ ;  $df=31$ ;  $p=.082$